

دراسة الأساليب السائدة فى تقييم طلاب التربية الفنية الميدانية كمدخل لبناء معيار موضوعى لتقييمهم

A Study of the Prevailing Methods of Evaluating Teacher Training Students As An Approach for Constructing A Related Objective Criteria

إعـــداد

عبير صفوت عبد الفتاح

المعيدة بقسم علوم التربية الفنية

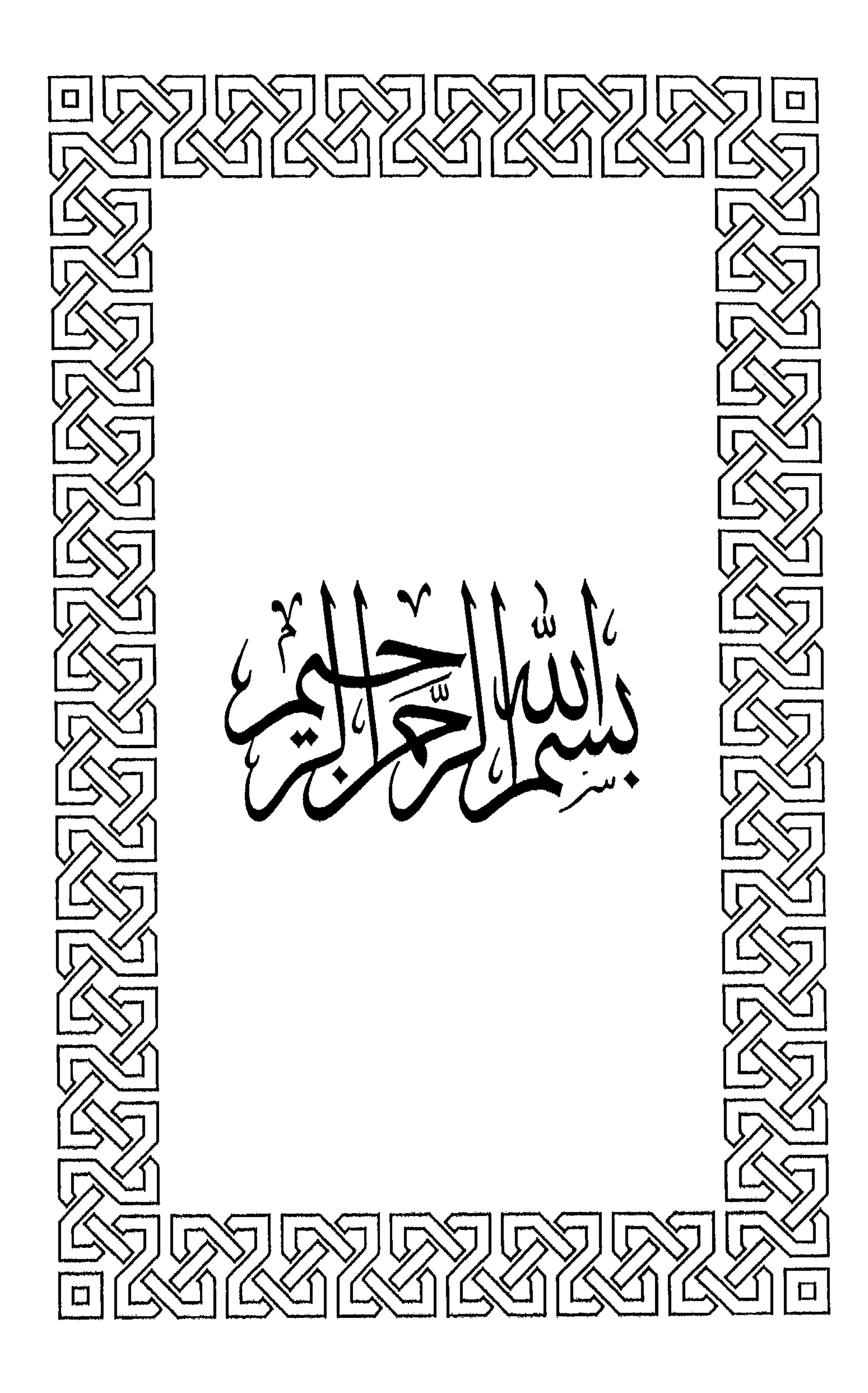
استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير فى التربية الفنية

إشـــراف

أ.د / ليلى حسنى إبراهيم
أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية
ووكيل الكلية للدراسات العليا سابقا ـ
جامعة حلوان

أ.د / مجدى فريد العدوى
أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية
وعميد كلية التربية النوعية ـ
جامعة عين شمس

القاهرة
٢٠٠٢ م


بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم

" ... وأنزل الله عليكَ الكتابَ والحكمةَ ، وعلمكَ ما لم تكنْ تعلمْ ، وكان فضلُ الله عليكَ عظيماً " .

صدق الله العظيم

من الآية ١١٣ من سورة النساء

قرار لجنة المناقشة والحكم

انه فى تمــام الســاعة يــوم المــوافق / / ٢٠٠٢ اجتمعت لجنة المنــاقشة والحكم فى كلية التربيـة الفنية بالزمــالك جامــعة حلـــوان بنــاءاً على قــرار الســيد الأستاذ الدكتور / نائب رئيــس جامعــة حلــوان بتاريخ / / ٢٠٠٢ ، والمشكلة من السادة الأساتذة :

أ . د / ليلى حسنى ابراهيم (مشرفاً ومقرراً)

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية ووكيل الكليــة للدراســـات العليــا والبحوث سابقاً ــ جامعة حلوان

أ . د / مجدى فريد العدوى (مشرفاً)

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية وعمـــيد كلـية التربية النـــوعية ــ جامعة عين شمس

أ . د / سرية عبد الرزاق صدقى (عضواً داخلياً)

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية ووكيل الكليــة للدراســـات العليــا والبحوث سابقاً ــ جامعة حلوان

أ . د / سميرة أبوزيد (عضواً خارجياً)

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية ــ جامعة حلوان .

وذلك لمناقشة رسالة الماجستير المقــدمة من الدارسة / **عبير صفوت عبد الفتاح** المعيدة بقسم علوم التربية الفنية بكلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، لنيل درجة الماجستير فى التربيــة الفنية وموضـوعــها " **دراسة الأســاليب الســائدة فــى تقييم طلاب التربية الفـــنية الميدانية كمدخل لبناء معيار موضـــوعى لتقييمــهم** " وبعد مناقشة الدارسة فى موضـــوع الرسالة مناقشة عــلنية ترى اللجنة قبــول الرســـالة ومنح الدارسة / **عبير صفوت عبد الفتاح** درجة الماجستير فى التربيــة الفنية .. والله ولى التوفيق ..

لجنة المناقشة والحكم	**التوقيع**
أ . د / ليلى حسنى ابراهيم	
أ . د / مجدى فريد العدوى	
أ . د / سرية عبد الرزاق صدقى	
أ . د / سميرة أبوزيد	

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة حلوان
كلية التربية الفنية
الدراسات العليا والبحوث
قرار لجنة المناقشة والحكم

قبلت كلية التربية الفنية جامعة حلوان رسالة الماجستير المقدمة من الدارسة / عبير صفوت عبد الفتاح ، الدارسة بقسم علوم التربية الفنية بكلية التربية الفنية جامعة حلوان ، وذلك لنيل درجة الماجستير فى التربية الفنية تخصص مناهج وطرق تدريس التربية الفنية وموضوعها " **دراسة الأساليب السائدة فى تقييم طلاب التربية الفنية الميدانية كمدخل لبناء معيار موضوعى لتقييمهم** "

لجنة الإشراف :

أ . د / ليلى حسنى ابراهيم **(مشرفاً)**

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية ووكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث سابقاً ـ جامعة حلوان

أ . د / مجدى فريد العدوى **(مشرفاً)**

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية وعميد كلية التربية النوعية ـ جامعة عين شمس

لجنة المناقشة والحكم :

أ . د / ليلى حسنى ابراهيم **(مشرفاً ومقرراً)**

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية ووكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث سابقاً ـ جامعة حلوان

أ . د / مجدى فريد العدوى **(مشرفاً)**

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية وعميد كلية التربية النوعية ـ جامعة عين شمس .

أ . د / سرية عبد الرزاق صدقى **(عضواً داخلياً)**

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية ووكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث سابقاً ـ جامعة حلوان

أ . د / سميرة أبوزيد **(عضواً خارجياً)**

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية ـ جامعة حلوان .

شكر وتقدير

أنه لمن دواعى الفخر والوفاء والعرفان بالجميل أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الأساتذة الدكتورة / ليلى حسنى إبراهيم لما قدمته من سديد الرأى وعظيم النصح والإرشاد والتوجيه ، جزاها الله عن العلم وعنى خير الجزاء .

كما أتقدم بخالص الشكر والإمتنان إلى الأستاذ الدكتور / مجدى فريد العدوى لتفضله على الإشراف على هذه الرسالة ولما قدمه للباحثة من عون صادق ساعد فى إخراج هذا العمل إلى حيز الظهور .

كما أسجل عظيم تقديرى وشكرى إلى الأستاذة الدكتورة / سرية عبد الرزاق صدقى فى قيادتها خطاى فى هذا البحث فلها خالص شكرى وعظيم إمتنانى على ما قدمتع لى من توجيهات بناءة وإرشادات علمية قيمة وتشجيع مستمر ، كما أسجل عظيم تقديرى لها وللأستاذة الدكتورة / سميرة أبو زيد لتفضيلها بالموافقة على دراسة هذا البحث وتكوين الرأى عنه ومناقشتى فيه .

كما أشكر كل إخوتى وأخواتى من الزملاء الذين وقفوا إلى جانبى ، وقدموا عظيم المساعدة والمعاونة وأخص بالشكر الدكتورة /مى نور على مساندتها لى فلهم منى جميعا جزيل الشكر .

وأسجل إعترافى بجميل أسرتى على المساندة والمعاونة وأخص بالشكر أمى وأبى وزوجى وأخوتى جزاهم الله عنى خير الجزاء .

****

فهرس الموضوعات

الفصل الأول

الموضـــــوع	رقم الصفحة

الفصـــل الثـــانى

الكفايات والكفاءات ومهارات التدريس في التربية الفنية الميدانية (٤٩ :٨٢)

الموضـــــوع	رقم الصفحة

الموضـــــوع	رقم الصفحة

الموضـــــــــوع	رقم الصفحة

الفصل الأول

مشكلة البحث - منهجيته - خطة دراسته

- خلفية المشكلة
- مشكلة البحث
- فروض البحث
- أهداف البحث
- أهمية البحث
- حدود البحث
- منهج البحث
- خطوات البحث
- مصطلحات البحث
- الدراسات المرتبطة

الفصل الأول

مشكلة البحث - منهجيته - خطة دراسته

خلفية البحث :

العملية التعليمية عملية ديناميكية متطورة تحتاج دائما للملاحظة والتجريب والتقييم، والمعلم هو العمود الفقرى الذى لا غنى عنه فى إنجاز هذه العملية وصياغتها للتلاميذ بحيث يتحقق أهداف التعليم بصفة عامة وأهداف تعليم الفنون بصفة خاصة .

" ويعتبر مبدأ التعليم من خلال الخبرة أحد المبادىء الأساسية فى التربية الحديثة ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار التربية الميدانية إطار يستطيع الطالب المرشح لمهنة التدريس من خلاله أن يتعلم قواعد هذه المهنة وممارستها وتطبيقاتها " . (٢٩ - ١٩٧٨/٣٤)

فالخبرة العملية هى ما يصطلح على تسميته (بالتربية الميدانية) وهى المعمل الحقيقى الذى يمارس فيه الطالب / المعلم خلاصة ما تجمع لديه أثناء الدراسة وأفضل ما وصل إليه أساتذة وقادة تحت إشراف وتوجيه المشرفين المؤهلين لهذا الغرض.

" ودراسة برامج كليات التربية وأثرها فى تكوين المعلم أصبحت أمرا ملحا تستوجب اعتبارات وتطورات مختلفة، وهذه الاعتبارات والتطورات تبرز بالتالى الحاجة إلى بحث التربية الميدانية باعتبارها ركنا أساسيا فى هذه البرامج لما لها من مكانة متميزة بين أركانه ". (٢٠ - ١٩٨٨/٩)

" ومع أهمية الإعداد الجيد للمعلم إلا أن احتياجات هذا الإعداد تختلف باختلاف نوع الدراسة التى يعد لها، إلا أن هذا الاختلاف فى الإعداد لا يعنى بالطبع اختلاف فى جدية الإعداد والمطالب الفكرية التى تتضمنها ".

(٣٣- ١٩٧٤/٥٧)

وتذكر **زينب محمد الشربينى** " أن هناك بعض الاتجاهات المعاصرة فى تربية المعلم لها أثرها على التربية الميدانية، حيث تنازع إعداد المعلم فى الماضى اتجاهان رئيسيان ذهب الأول منهما إلى أن المادة هى الأساس فى العمل للمعلم وبالتالى فى برامج إعداده وكان أنصار هذا الاتجاه هم الذين تأثروا بنشأة معاهد إعداد المعلمين ". (٤٩ - ١٩٧٤/٨٢)

" وذهب الاتجاه الثانى على أهمية طريقة التدريس واعتبارها أساسا فى إعداد المعلم وبالتالى فإن أنصار هذا الاتجاه وضعوا المادة فى المرتبة الثانية بالنسبة لطريقة التدريس " . (٤٩ - ٥٣ /١٩٧٤)

وفى هذا الصدد يؤكد **فرماوى عمر** " أن مجال الدراسة المهنية يتكون من شكلين نظرى وتطبيقى، فالشق النظرى يستقى محتواه من علوم كثيرة منها أصول التربية والمناهج وطرق التدريس والوسائل وعلم النفس وغيرها من العلوم المهنية التى تهدف دراستها إلى تزويد الطالب / المعلم بأن يطبق معلوماته النظرية المهنية تطبيقا عمليا وينمى مهارات النقد لديه .

وتشير الباحثة إلى أن النظام المطبق حاليا فى كلية التربية الفنية فى مادة التربية الميدانية هو الميدان الذى يؤكد على أهمية الشقين النظرى والتطبيقى معا حيث يؤهل الطالب بمواد نظرية تكسبه المعلومات والمعارف وتعينه على القدرة فى التعامل مع الأعمار والفئات المختلفة للتلاميذ فى المراحل التى يدرس لها أثناء فترة التدريب العملى وهو الشق الآخر حيث يكون التطبيق الفعلى لهذه المعلومات والخبرات والثقافات التى اكتسبها أثناء دراسته بالكلية .

وعلى ذلك فهو مجال يسمح بأن نقوم بعملية التقييم لهذا الطالب / المعلم ونحدد مدى الاستفادة التي حصل عليها من فترة تواجده بالكلية طوال الخمس سنوات .

" فالتقييم يعد جزءا أساسيا ومستمرا للعملية التعليمية ويهدف لمعرفة مقدار النجاح والفشل في تحقيق الأهداف، والتقييم التربوي عملية نظامية حيث تتضمن حذف الملاحظة العرضية غير القابلة للضبط وكذلك ضرورة التحديد المسبق للأهداف ". (٦٩ – ١٤/١٩٨٦)

وتذكر **ماجدة عباس** " أن التقييم هو المحك الفعلي الذي يستطيع المعلم عن طريقه تحديد فاعلية العملية التعليمية ومعرفة مدى ما تحققه من أهداف وذلك لأنه يهتم بقياس نواتج التعلم وتقديرها في ضوء الأهداف المنشودة وهذا القياس يعد معيار ودليلا لمدى استفادة التلاميذ من موضوعات المنهج ومدى كفاية المدرس وقدرته كما يساعد في تطوير وتعديل البرامج التعليمية ".

(٦٨ – ١٥/١٩٨٦)

وحتى وقت قريب افتقر مجال التربية الفنية للمعايير الموضوعية التي تعتبر عنصرا أساسيا لنمو القدرة على قياس نوعية الإنجاز الفني وبالتالي كمعيار يدل على النجاح التعليمي، إلى أن ظهر خبراء تربويون كان لهم تأثيرا فعالا على التربية الفنية – منهم (**رايزمان – ١٩٥٥ Riesman ، ووايت – ١٩٥٦ Whyte ، وتوفلر – ١٩٦٤ Toffler ، ولونفيلد – ١٩٨٢ Lowenfeld ، وتشابمان – ١٩٨٤ Chapman ، وايزنر – ١٩٨٥ Eisner** برنت ويلسون **Welson**.... وغيرهم) حيث قاموا بوضع أساليب للتقييم مع توضيح وجود اتجاه محدد نحو عمل الاختبارات القياسية في الفنون عامة وفي التربية الفنية على وجه الخصوص .

" وهناك عقبات فى عملية تقييم المربى ومن أهمها أن التقييمات تنقصها الموثوقية المرتبطة بالسمات الخاصة المعتمدة على تقدير النتائج حيث تعتمد موثوقية عملية التقييمات على كمية ونوعية المعلومات المتوفرة الخاصة بطبيعة تأثير سلوك التعليم وعلى كيفية التمييز بدقة بين معيار سلوكيات التعليم الفعال وبين تأثيرات التعليم غير الفعال ". (1980 / 91 – 40)

ويشير **أحمد مرسى** " نتيجة لدراسة استطلاعية ميدانية قام بها وطبقا لبنود محدودة فى بطاقة ملاحظة مقننة – إلى وجود نوع من عدم الجدية فى عملية التدريب الميدانى وأن هناك نوعا من القصور أدى إلى عدم تحقيق أهداف التربية الميدانى على الوجه المرجو منه " . (٦٢ – ١٩٨٩/٢٧)

" فالعملية التعليمية لا يمكن أن تحقق أهدافها إلا من خلال توجيه قياس سليم وباستخدام أساليب قياسية متنوعة، وبتعبير آخر تصبح العملية التعليمية بجميع مستوياتها داخلة فى التقييم ويتم تحكيمها بمعايير تيسر عملية القياس " . (1970 / 130 – 6)

وتقوم دراسات التقييم بجمع وتحليل وعمل تقرير بالمعلومات الخاصة بالبرامج وتصميم التقييم أساسا لعرض المعلومات التى سوف تساعد فى اتخاذ القرار لذلك من المتوقع الحصول على أثر نافع فى عملية التقييم فى شكل قرارات أفضل بخصوص البرامج التعليمية أو السياسات العامة لتطوير المناهج الدراسية .

وقد أجريت بعض الدراسات التى تهدف إلى توحيد معايير التقييم ومنها دراسة نهاد القلماوى التى أوضحت بعض النماذج لذلك.

فتذكر **نهاد القلماوى** " أنه تم الاتفاق بصفة عامة على معايير التقييم تبعا للأسس التى تؤدى إلى تقييم جيد، فقبيل عام (١٩٨٠) لم توجد أى هيئات لها صفة رسمية وتربوية لإرشاد برامج التقييم التعليمى والمناهج التعليمية والمواد المستخدمة فى العملية التعليمية " . (٦٠ – ١٩٩١/٥٤)

ويفيد **حمدى خميس** " أن المعايير نوعان: نوع تغلب عليه الناحية الذاتية ونوع آخر تغلب عليه الناحية الموضوعية والمعايير الذاتية تكون في الغالب ملكا لأصحابها وبالتالى فهى غير موثوق بها ومن الصعوبة أن تفرض على غير أصحابها، أما المعايير الموضوعية فهى ليست تابعة لأحد وبالتالى فهى أكثر من غيرها وثوقا ولا ضرر من أن ترفض أو يقبلها أكبر عدد من الناس ". (١٣ - ١٩٧٥/٩)

فالتقييم الجيد لابد له من معيار موضوعى يعتمد ويرتكز على أسس معينة ثابتة تؤكد على مصداقية هذا التقييم والوثوق به دون التقييمات التى تستند على المعايير الذاتية .

وقد عرف (**ايزنر - ١٩٨٥ E. Eisner**) و (**ستانلى - ١٩٧٢ S. Madiya**) " أن المعيار نوع من الاتفاق أو شكل من العقد بين المربى والطلاب على ما يجب أن ينجز وما يجب أن يراعى لإتمامه وأيضا على الوعى بالأبعاد المختلفة لمادة الفن كميدان هام من ميادين المعرفة والنشاط وأيضا الخروج بالتربية الفنية من كونها اجتهادات تلقائية إلى إدراجها كمادة ذات أبعاد موضوعية القياس " . (13 - 94/ 1979)

وقد قسمت المعايير إلى أربع مجموعات تختص بصفات تطبيق التقييم السليم وهى : المنفعة - الجدوى - الملائمة - الصلاحية الفنية.

" وقد ازدادت المؤلفات الخاصة بتقييم البرامج والمشروعات التعليمية زيادة كبيرة منذ (١٩٦٥) وتطرح هذه المؤلفات مستويات التقييم وأنماطه ومفاهيم متعددة بخصوص كيفية عمل شكل تصورى موضوعى لعملية التقييم والعديد من النصائح العملية ومجموعة من التقارير التى تعكس عمليات التقييم الجيد وغير الجيد ". (٦٠ - ١٩٩١/٥٩)

" ومن أسباب تطوير المعايير المهنية فى عملية التقييم الاهتمام المتزايد بمسئولية هؤلاء الذين يقيمون التطبيقات التعليمية وتستطيع عمليات تقييم البرامج والمشاريع والمواد التعليمية أن تؤثر تأثيرا شديدا على قرارات وتفكير هؤلاء الأفراد الذين يشغلون مواقع المسئولية فى مجال التربية والتعليم " . (14 – 72/1977)

" فالمعايير التربوية يمكن أن تطرح فوائد عديدة فهى لغة مشتركة لتسهيل الاتصال والتعاون فى عملية التقييم ومجموعة من القواعد العامة لمعالجة أنواع محددة من مشاكل التقييم وإطار تخطيطى يدرسون به عالم التقييم الغامض ومجموعة من التعاريف لإرشاد البحوث والتطورات الخاصة بعملية التقييم وبيان عن التقييم التعليمى وأساس للتنظيم الذاتى وتقبل المقيمين المربيين للمسئولية وتقديم العون لتطوير المصداقية العامة لمجال التقييم التعليمى". (74/1977 – 35)

وعلى الرغم من ضرورة وجود معيار لأهميته فى عملية التقييم واعتباره جزءا أساسيا فى العملية التعليمية إلا أنه فى مجال الفنون لم يأخذ القدر الكافى من الاهتمام والدراسة، حيث نلاحظ بعض الاختلال فى عمليات تقييم الفن بصفة عامة ومجال التربية الميدانية بصفة خاصة وهذا الاختلال المتواجد فى عملية التقييم ناتج لاختلال المعايير وعدم ثباتها فى مجال التربية الفنية الميدانية ". (61/1981 – 24)

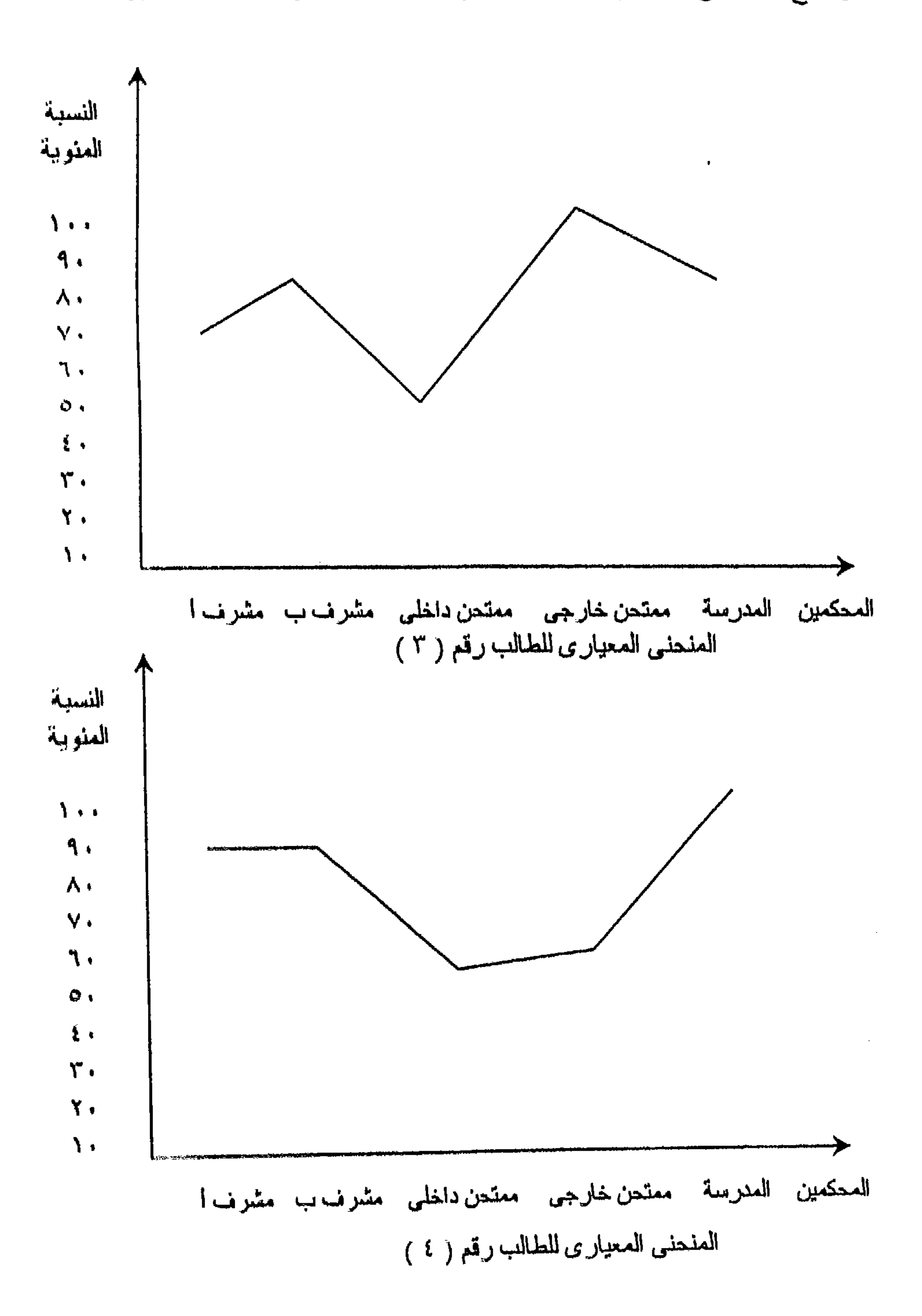
وقد لاحظت الباحثة أثناء عملها فى الإشراف على طلاب التربية الميدانية بالسنة النهائية (البكالوريوس) أن تقييم الطلاب يفتقر إلى الدقة والتوافق وخاصة عندما يتعدد المحكمين للطالب الواحد حيث نجد هناك تشتتاً فى الدرجات والنسب الدالة عليها .

وقد قامت الباحثة للتأكد من ذلك بدراسة درجات عـــدد (١٠٠) طـالب للفرقة الخامسة لعام ٩٨/٩٧ باختيار عشوائى حيث يتبين من الجدول التالى ذلك التنافر فى درجاتهم ، ونذكر درجات عشرة من الطلاب على سبيل المثال:

تسلسل الطالب	المحكمين									
	المشرف				ممتحن داخلى		ممتحن خارجى		المدرسة	
	٩٠		٣٠		٤٠		٣٠		١٠	
	الدرجة	النسبة المئوية	الدرجة	النسبة المئوية	الدرجة	النسبة المئوية	الدرجة	النسبة المئوية	الدرجة	النسبة المئوية
١	٦١	%٦٧	٢١	%٧٠	٢١	%٥٢	١٩	%٦٣	٥	%٥٠
٢	٥٨	%٦٤	١٧	%٥٦	٣٣	%٨٢	٢٣	%٧٦	٧	%٧٠
٣	٦٣	%٧٠	٢٥	%٨٣	٢٢	%٥٥	٢٨	%٩٣	٨	%٨٠
٤	٨١	%٩٠	٢٧	%٩٠	٢٧	%٦٧	٢١	%٧٠	١٠	%١٠٠
٥	٩٠	%١٠٠	٣٠	%١٠٠	٢٥	%٦٢	٢٥	%٨٣	١٠	%١٠٠
٦	٨٩	%٩٨	٢٨	%٩٣	٢٤	%٦٠	٢٦	%٨٦	٩	%٩٠
٧	٩٠	%١٠٠	٢٩	%٩٦	٢٧	%٦٧	٢٧	%٩٠	١٠	%١٠٠
٨	٨٩	%٩٨	٢٩	%٩٦	٢٥	%٦٢	٢٤	%٨٠	٩	%٩٠
٩	٨٩	%٩٨	٢٩	%٩٦	٢٦	%٦٥	٢٦	%٨٦	١٠	%١٠٠
١٠	٨٨	%٩٧	٢٩	%٩٦	٣٠	%٧٥	٢٤	%٨٠	٩	%٩٠

- يتضح من الجدول السابق الاختلاف ، ومدى التشـــتت بيــن درجــات المحكمين ، وتباعد النسب المئوية بينهما .

- ويمكن تطبيق مثالين لهذه الدرجات والنسب المئوية على رسم بيانى يوضح المنحنى المعيارى ومدى انحرافه انعكاسا لدرجات المحكمين.



المنحنى المعيارى للطالب رقم (٣)

المنحنى المعيارى للطالب رقم (٤)

يتضح من خلال الرسم السابق الاختلاف ومدى التشتت بين النسب مع ملاحظة أن درجة مشرف أ ، مشرف ب تكون متقاربة إلى حد ما، لأن المحكم هنا شخص واحد ، وهذا التشتت يرجع إلى عدة أسباب تكمن في المحكمين أنفسهم .

وللوصول إلى تلك الأسباب قامت الباحثة بعمل استطلاع رأى من قبل هؤلاء المحكمين باختلاف تخصصاتهم وثقافتهم عن البنود والعناصر أو النقاط التى يتبعونها فى عملية التقييم وترتيب هذه البنود حسب أهميتها لهم وكيفية الأخذ بها عند تقييمهم للطالب / المعلم .

فمن خلال بطاقات تقييم الموجودة بقسم علوم التربية الفنية والتى كانت توزع فى السنوات السابقة تم ترتيب البنود التى تحتويها هذه البطاقات حسب أهميتها للمحكم .

وتوصلت الباحثة إلى أنه لا يوجد أى نوع من الاتفاق على وجهة نظر متقاربة فى ترتيب أهمية تلك البنود من قبل المحكمين حيث يرى كل منهم عملية التقييم من خلال زاوية مختلفة عن الآخر تماما وذلك لعدم وجود معيار موضوعى ثابت لعملية التقييم.

على سبيل المثال : يرى أحد المحكمين وضع دفتر تحضير نصب الأعين ومن خلاله يستطيع أن يقيم الطالب / المعلم ويعرف مدى قدرته الفنية وأسلوبه فى التدريس، بينما يرى آخر أن التقييم الذى يتم من خلال دفتر التحضير إنما هو تقييم قاصر ولا يدل على المستوى الحقيقى للطالب / المعلم .

ويؤكد أحد المحكمين على أهمية طريقة التدريس ولابد عن رؤية الطالب أثناء تلك العملية، بينما يرى آخر أن أهم بند يقيم على أساسه الطالب / المعلم هو طريقة عرضه للأهداف والمفاهيم الأساسية .

ويضع أحد المحكمين فى عين الاعتبار قبل البدء فى التقييم مدى استيعاب طالب المدرسة للمفاهيم والأهداف المراد تحقيقها من الطالب / المعلم ويفضل مناقشة طالب المدرسة لامتحان الطالب / المعلم ويعتبر ذلك البند هو الأول أثناء قيامه بعملية التقييم.

" ومن الطرق المستخدمة فى بحث صفات المعلم الجيد والتى يمكن أن تتخذ أساسا لتقييمه هو الالتجاء إلى التلاميذ أنفسهم بوصفهم أكثر الناس احتكاكا بمعلمهم ومعرفتهم به ". (١٧ – ١٩٨٧/٤٣)

كذلك هناك وجهة نظر أخرى تركز على المعرض النهائى للطالب / المعلم حيث يمكن القيام بعملية التقييم من خلاله حيث يرى المنتج الفنى النهائى ودفتر التحضير، وهذا الأسلوب الشائع للمعلمين (المقيمين).

ويرى البعض أن أهم بند تقوم على أساسه عملية التقييم هو الجانب الشخصى للطالب / المعلم ، حيث أنه إذا صحت شخصية الطالب / المعلم صحت جميع عناصر العملية التعليمية .

مشكلة البحث :

تتحدد مشكلة البحث الحالى فى عدم وجود معيار موضوعى لتقييم طلاب التربية الفنية الميدانية للفرقة الخامسة يعمل على تقارب درجات المحكمين لهؤلاء الطلاب وذلك للتغلب على عدم الاتفاق فى درجات طلاب الفرقة الخامسة فى مادة التربية الفنية الميدانية . وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث فى التساؤل الآتى :

هل يمكن تصميم معيار موضوعى ذا بنود محددة ومقننة لتقييم طلاب الفرقة الخامسة فى مادة التربية الفنية الميدانية يعمل على تقريب آراء المحكمين مما يحقق مصداقية عملية التقييم ؟

فروض البحث :

يمكن تصميم معيار موضوعى لتقييم طلاب الفرقة الخامسة فى التربية الفنية الميدانية يساعد على تحقيق التوافق بين درجات المحكمين لهذه المادة .

أهداف البحث :

١ – دراسة الأساليب السائدة فى تقييم الطالب / المعلم فى مادة التربية الفنية الميدانية وتحليلها.

٢ – تحديد الكفايات التدريسية اللازمة للطالب / المعلم فى مادة التربية الفنية الميدانية وتصنيفها.

٣ – تقييم أداء الطالب / المعلم فى مادة التربية الفنية الميدانية فى ضوء هذه الكفايات.

٤ – تصميم معيار موضوعى لتقييم أداء الطالب / المعلم فى التربية الفنية الميدانية يحقق مصداقية عملية التقييم.

أهمية البحث :

١ – تحليل أساليب التقييم المتعددة للتربية الفنية الميدانية وذلك لاستخلاص معيار موضوعى لتقييم طلاب التربية الفنية الميدانية.

٢ – تزويد المشرفين والمحكمين بمعيار موضوعى لتقييم الطالب / المعلم فى مادة التربية الفنية الميدانية يسهل القيام بعملية التقييم.

٣ – تحقيق الثقة فى مصداقية عملية التقييم وتحديد المستوى الفعلى للطالب، وذلك من خلال استخدام معيار مصمم خصيصاً لذلك.

حدود البحث :

١ – تقتصر هذه الدراسة على طلاب الفرقة الخامسة من طلاب كلية التربية الفنية فى مادة التربية الفنية الميدانية .

٢ - تقتصر التجربة على اختبار عينة عشوائية عددها (١٠٠) طالب من طلاب الفرقة الخامسة بمادة التربية الفنية الميدانية.

منهج البحث :

يتبع البحث الحالى المنهج الوصفى التحليلى، لأن البحث يعتمد على دراسة أساليب التقييم السائدة والنماذج المعيارية فى مجال التربية الفنية الميدانية بالإضافة إلى قراءة بعض البيانات الناتجة عن استطلاع رأى المحكمين ثم المنهج البنائى عند تصميم المعيار الموضوعى لتقييم مادة التربية الفنية الميدانية.

خطوات البحث :

(أ) الإطار النظرى للبحث :

يتضمن تحليل الدراسات السابقة التى ترتبط بما يلى :

١ - أساليب التقييم السائدة فى مجال التربية الفنية الميدانية فى صورة دراسة مسحية لهذه الأساليب.

٢ - دراسات خاصة بعملية التقييم والتقويم.

٣ - دراسات خاصة ببناء المعايير.

(ب) الإطار العملى للبحث :

١ - استطلاع رأى المحكمين والمقيمين بمختلف تخصصاتهم وثقافاتهم حول صلاحية معيار التقييم الذى يتم تصميمه من قبل الدراسة الحالية .

٢ - تحليل الاستبيان وإجراء التعديلات اللازمة فى ضوء آراء لجنة المحكمين والاستقرار على الشكل النهائى للمعيار المقترح.

تصميم معيار التقييم المقترح بحيث يتضمن :

١ - الأساس الفلسفى للتربية الميدانية.

٢ - أهداف التربية الميدانية.

٣ - نظام التربية الميدانية .

٤ – دور الطالب / المعلم.

٥ – دور المشرف الأكاديمى.

٦ – دور الموجه.

مصطلحات البحث :

التقويم : Evaluing

يعتبر التقويم عملية شاملة وهو جزء لا يتجزأ من عملية التعلم والتعليم تستمر بإستمرارها وتهدف إلى إعطاء صورة للنمو فى جميع النواحى وتبين مدى كفاية الوسائل لتحقيق الأهداف كذلك فعملية التقويم عملية قياسية علاجية تكشف عن مواطن الضعف فى العملية التربوية وأسبابها وترسم أساليب علاجها ، وكما أن عملية التقويم هذه عملية شاملة تعاونية يشترك فيها كل من له صلة مباشرة أو غير مباشرة بالعملية التعليمية . (١٥ ـ ٢٠٩ / ١٩٩٣)

التقييم : Valuing

يعد التقييم جزءاً أساسياً ومستمراً للعملية التعليمية ويهدف لمعرفة مقدار النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف والتقييم التربوي عملية نظامية حيث تتضمن حذف الملاحظة العرضية غير القابلة للضبط وكذلك ضرورة التحديد المسبق للأهداف" (٦٨ ـ ١٩٨٦/٤٩٦).

المعيار : Criteria

هو أساس للحكم على أداء المفحوصين والمقارنة بينهم في ضوء أدائهم الفعلي حيث تمكن من مقارنة التلاميذ بتلاميذ أخرين من نفس السن أو نفس الفرقة. وهو آداه مصممة بهدف إظهار نتائج التقويم (٧ـ١٨٠/١٩٨٧) .

التربية الميدانية : Field Education

تعرف التربية الفنية الميدانية بأنها أسلوب لتدريب الطلاب / المعلمين على تطبيق طرق التدريس وإدارة الفصل والتعامل مع إدارة المدرسة. وتنمية مستوى عال من الكفاءة في جوانب الإعداد الثقافي والأكاديمي والمهني .

الدراسات المرتبطة

يتضمن هذا الفصل ملخصا للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع ومجال البحث الحالي ، وذلك بهدف :

١ ـ التعرف على أساليب التناول والخطوات التى إتبعتها تلك الدراسات والبحوث للوصول إلى نتائجها وما ترتب على ذلك من مقترحات وتوصيات والإستفادة منها كمنطلقات للبحث الحالي .

٢ ـ التعرف على الأفكار والنظريات المختلفة التى تناولتها هذه الدراسات للإستفادة منها في مراحل الدراسة الحالية.

٣ ـ الإستفادة من المداخل التربوية والفلسفية للدراسات التى تناولت أساليب تقييم طلاب التربية الفنية الميدانية وبناء المعايير.

٤ ـ توضح أهمية الدراسة الحالية، ووضعها بين تلك الدراسات وذلك بعد القيام بعمل مقارنات بين النقاط التى إرتكزت عليها والنقاط التى أهتمت بها تلك البحوث، ومحاولة إحداث تكامل بين متطلبات البحث الحالي، ونقاط الإهتمام في الدراسة المرتبطة.

٥ ـ التعرف على الخلفيات النظرية والتاريخية التى تناولتها تلك الدراسات في موضوعاتها، الأمر الذي يحيط الدراسة الحالية بسياج من المعلومات والأفكار المتعددة للإستفادة منها في إطار هذه الدراسة .

وقد تم تصنيف وتنظيم الدراسات على النحو التالي :

أ ـ الدراسات التى تناولت أساليب التقييم والتقويم، وبناء المعايير في المناهج العامة .

ب ـ الدراسات التى تناولت أساليب التقييم والتقويم، وبناء المعايير في مناهج التربية الفنية.

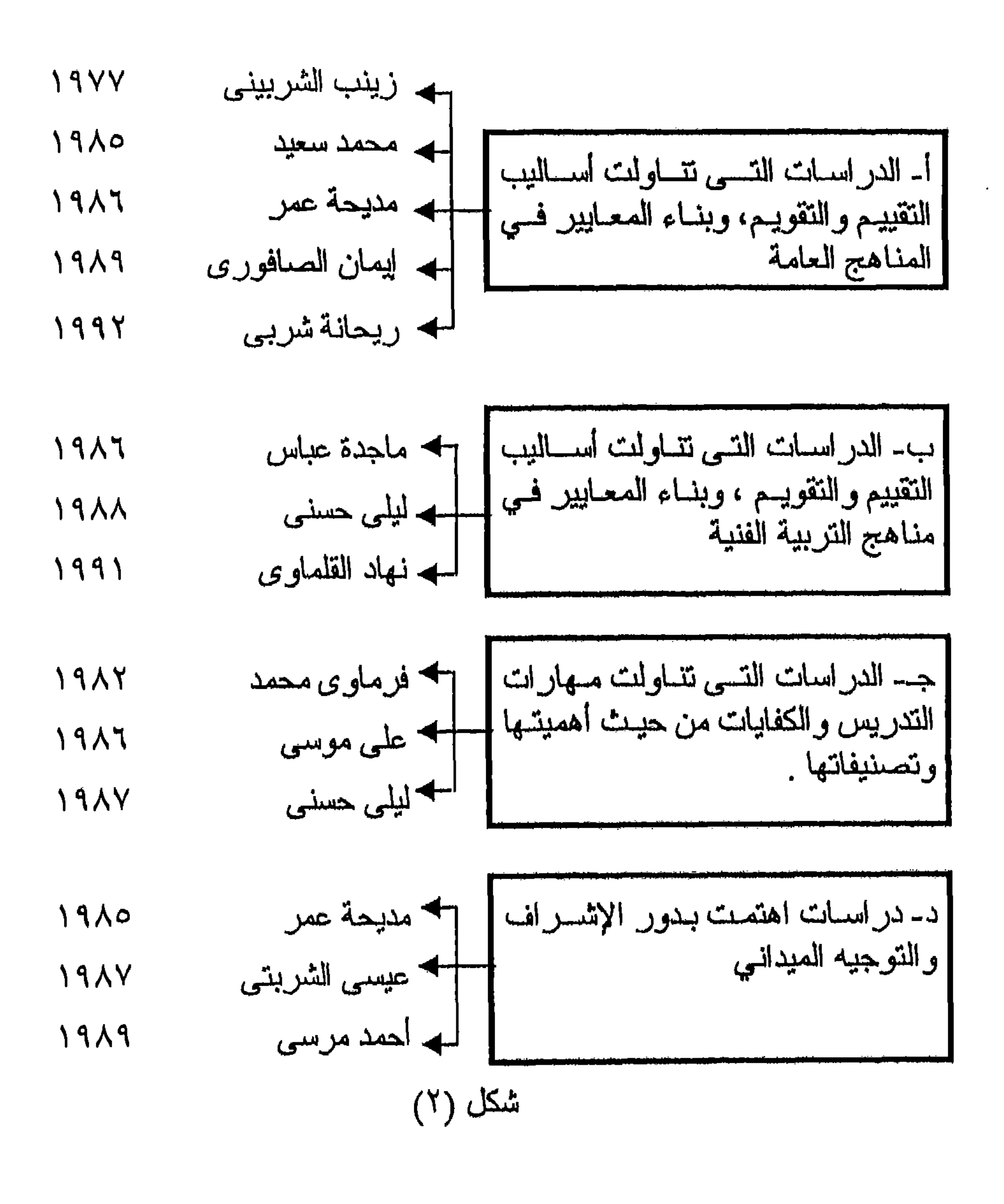
ج ـ الدراسات التى تناولت مهارات التدريس والكفايات من حيث أهميتها وتصنيفاتها .

د ـ دراسات اهتمت بدور الإشراف والتوجيه الميداني.

وسوف يتم التعليق على الدراسات المرتبطة على عدة مستويات هي :

أ ـ تعليق خاص بعد كل دراسة حول مدي الإستفادة منها في الدارسة الحالية.

ب ـ تعقيب نهائي على الدراسات .


أ- الدراسات التى تناولت أساليب التقييم والتقويم، وبناء المعايير في المناهج العامة
زينب الشربينى ١٩٧٧
محمد سعيد ١٩٨٥
مديحة عمر ١٩٨٦
إيمان الصافورى ١٩٨٩
ريحانة شربى ١٩٩٢
ب- الدراسات التى تناولت أساليب التقييم والتقويم ، وبناء المعايير في مناهج التربية الفنية
ماجدة عباس ١٩٨٦
ليلى حسنى ١٩٨٨
نهاد القلماوى ١٩٩١
جـ- الدراسات التى تناولت مهارات التدريس والكفايات من حيث أهميتها وتصنيفاتها .
فرماوى محمد ١٩٨٢
على موسى ١٩٨٦
ليلى حسنى ١٩٨٧
د- دراسات اهتمت بدور الإشراف والتوجيه الميداني
مديحة عمر ١٩٨٥
عيسى الشربتى ١٩٨٧
أحمد مرسى ١٩٨٩
شكل (٢)

أ- الدراسات التى تناولت أساليب التقييم والتقويم، وبناء المعايير في المناهج العامة .

دراسة زينب محمد على حلمي(٤٩/ ١٩٧٧)

تتحدد مشكلة الدراسة فى :

محاولة الكشف من المشكلات التى تتصل ببرامج وإساليب أعداد المعلم بوجه عام ، ومعلم اللغة الإنجليزية بوجه خاص ، كذلك الكشف عن البرامج والأساليب التى قد تؤدي إلى الارتفاع بمستوى الكفايات لدي المعلم وتطويرها.

ومشكلة الدراسة تتضح في التساؤلات الآتية :

١- ما هي مهارات التدريس اللازمة لمعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في مصر؟

٢- إلى أي مدي تتحقق هذه المهارات في طلاب الفرقة النهائية بقسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية ؟

٣- كيف يمكن إنماء هذه المهارات على نحو سليم ؟

وتهدف الدراسة إلى :

١- التعرف على مدي توافر مهارات تدريس اللغة الإنجليزية عند طلاب السنة النهائية بقسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية بجامعة عين شمس .

٢- الكشف عن جوانب الضعف والقصور فيما يتعلق بهذه المهارات.

٣- تقديم بنموذج تدريب علاجي لنواحي القصور في هذا الجانب.

٤- وقد اتبعت الدراسة الخطوات التالية :

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في الخطوات التالية :

١- تناول ماهية مهارات التدريس وطبيعتها وأسس تحديدها.

٢- دراسة تحليلية لمعني عملية التدريس والجوانب التى تتضمنها ، ودور المعلم فيها.

٣- تناول العوامل المؤثرة في عملية التدريس بالتحليل مثل : المنهج الدراسي ، الاتجاهات العامة للتدريس ، الإمكانات المتاحة لعملية التعليم والتعلم .

٤- تجميع وتصنيف مهارات تدريس اللغة الإنجليزية في مصر .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

تحديد المهارات الرئيسية اللازمة لتدريس اللغة الإنجليزية ، التى تتلخص فيما يلى :

١ - أن هناك جانبين رئيسيين لمهارات التدريس: جانب التخطيط وجانب الأداء.

٢ - أن مهارات التدريس في جانبي التخطيط والأداء تتخذ محورا أساسيا لها أوجه التعلم التالية ، بمستوياتها المختلفة (التعرف والتذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم) .

٣ - وضع بطاقة لتقويم طلاب كليات التربية لمهارات تدريس اللغة الإنجليزية .

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يلى :

١ - ضرورة احتواء أي بطاقة لتقييم أداء الطلاب على بيانات أولية وتعليمات توضح كيفية الاستخدام .

٢ - أن من أهم مهارات التدريس اللازمة للطالب / المعلم هي تلك التى تندرج تحت جانبي التخطيط والأداء .

دراسة محمد سعيد أحمد عزمي (٥٥/١٩٨٥)

تتحدد مشكلة الدراسة في تقويم البرنامج التربوي لإعداد معلم التربية الرياضية وبيان إيجابياته وسلبياته من أجل تعديل وتطوير مواده لمجابهة متطلبات تحقيق الأهداف المرجوه له .

ومشكلة الدراسة تتضح في الأسئلة التالية :

١ ـ ما الاتجاهات المعاصرة للبرنامج التربوي الخاص بإعداد معلم التربية الرياضية ؟

٢ ـ إلى أي مدي يساير البرنامج التربوي الحالي لإعداد معلم التربية الرياضية الاتجاهات المعاصرة ؟

٣ ـ ما البدائل المقترحة في مجال إعداد معلم التربية الرياضية في ضوء الإمكانيات المتاحة والمحتملة للإنتقال من الواقع الحالي إلى الصورة المستقبلية المرغوبة ؟

وتهدف الدراسة إلى :

ـ توضيح أوجه القصور في المنهج الحالي والأسس التى يجب مراعاتها في المناهج المستقبلية.

ـ مواكبة سياسة الدولة للزيادة الكبيرة للخريجين في أعداد المتعلمين والمدارس الجديدة مما يساعد على إستخدامهم في جهات مختلفة مثل أخصائي الجامعات والهيئات الرياضية .

ـ أن يكون المعلم قادرا على القيام بدوره بشكل فعال وصحيح نتيجة الإعداد الجيد الذي يساعد فيه هذا البحث.

وقد اتبعت الدراسة الخطوات التالية :

ـ إتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي القائم على الرصد والتحليل لملاءمته للبحث الحالي وأهدافه ، حيث تتضمن :

معيار للتقويم ، استمارة إستطلاع أراء حول البرنامج التربوي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١ـ الأسس التى يجب أن يقوم عليها البرنامج التربوي لإعداد معلم التربية الرياضية.

٢- بناء معيار للتقويم في ضوء الأسس التى يقوم عليها البرنامج التربوي لإعداد المعلم وطبقا للوائح كليات التربية الرياضية.

٣ ـ تطبيق آراء الخبراء المتخصصين في الميدان حول البرنامج المطبق وتضمينه في بناء المعيار.

٤ ـ وضع تصور لبرنامج مقترح في ضوء النتائج السابقة للدراسة من خلال أسس بناء البرامج التربوية وبناء معايير التقويم .

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يلى :

ـ كيفية عمل استمارة استطلاع آراء الخبراء المتخصصين في الميدان حول عملية التقييم لمادة التربية الفنية الميدانية.

ـ أسس بناء معيار التقييم وخطواتها للوصول للشكل النهائي .

ـ تطبيق المعيار على عينة التجربة والتوصل إلى نتائج تؤكد فروض البحث.

دراسة مديحة عمر لطفي جاد (١٩٨٥/٥٧)

تتحدد مشكلة الدراسة فى :

إن توجيه المعلم للتلاميذ من المشكلات التي يكثر فيها عدم وضوح الرؤية فهل أعد المعلم كي يقوم بهذه المهن علي أكمل وجه أو هل له مصادر أخري غير الإعداد تيسر عليه أداء هذه المهمة ؟

ومشكلة الدراسة تتضح في التساؤلات التالية :

١- كيف تطورت أساليب توجيه معلم التربية الفنية لتلاميذه تاريخيا وما هي الأساليب المستخدمة حاليا بالميدان ؟

٢- ما أوجه الاتفاق والخلاف بين الموجه والمعلم حول أساليب وقضايا توجيه المعلم للتلاميذ ؟

٣ـ هل تختلف أساليب التوجيه التي يستخدمها معلمو التربية الفنية تبعا لإختلاف مؤهلاتهم ؟

٤ ـ هل تختلف أساليب التوجيه بين معلمي التربية الفنية تبعا لإختلاف خبراتهم في التدريس ؟

٥ ـ كيف يمكن وضع دليل في ضوء دراسة أساليب التوجيه وقضاياه كي يقابل التنوع الهائل في مؤهلات المعلمين وخبراتهم في التدريس ويساير طبيعة مادة التربية الفنية ؟

وتهدف الدراسة إلي :

دراسة أساليب التوجيه وقضاياه من الوجهة النظرية والخلفية التاريخية والناحية الميدانية التطبيقية ووضع العائد من هذه الدراسة في شكل دليل يساعد علي تحسين أداء معلم التربية الفنية عند توجيه تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وقد اتبعت الدراسة الخطوات التالية:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمسح المستعرض لدراسة أساليب التوجيه وقضاياه حيث تتضمن:

عرض وتحليل لأهم الكتابات التي تعرضت بالدراسة والبحث لقضايا وأساليب توجيه المعلم لتلاميذه.

فحص وتحليل أكثر من ٣٠٠ تقرير من تقارير المتابعة الميدانية وسجلات الزيارات المدرسية والتوجيهات العامة الصادرة عن إدارة التوجيه الفني في مادة التربية الفنية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١ ـ هناك بعض القصور في فهم المعلم لماهية التوجيه وقصره على التوجيهات أو الأوامر والتدخل في إنتاج التلاميذ تحت ستار التوجيه.

٢ ـ يستخدم المعلم أساليب الفرض والتلقين ويقتصـر علـى الأسلوب اللفظـي دون استخدام أي وسائل تعليمية على الإطلاق .

٣ ـ لا يجد المعلم من البدائل ما يمكنه من توجيه أي مشكل داخل حصة الفن.

٤ ـ يجد المعلم صعوبة في ترجمة بعض أجزاء المنـهج إلـي إجـراءات وبالتالي لم يعرف كيفية توجيه التلاميذ لتحقيقها.

٥ ـ لا يعرف المعلم ماهيـة المجـالات التـي لابـد مـن أن يوجـه التلاميـذ فيـها وهـو يقصرها علي التوجيه للإنتاج فقط.

٦ ـ وجود العديد من المشكلات والمعوقات التي تتطلب توجيه المعلم للتلاميذ.

٧ ـ وجود غموض في إدراك المعلم لقضايا التوجيه مثل ضرورة التوجيه ، توقيت التوجيه، نطاقه ومصادره وأساليبه.

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يلي:

١ ـ تحديد مفهوم التوجيه عامة وفي التربية الفنية خاصة.

٢ ـ تحديد مهام الموجه في التربية الفنية وضرورة التوجيه من حيـث التوقيـت والأساليب والمعوقات والقضايا الخاصة بتلك العملية.

دراسة إيمان عبد الحكيم محمد الصافوري (٤٦/١٩٨٩)

تتحدد مشكلة الدراسة في :

عدم وجود إستمارة مقننة خاصة لتقييم أداء معلمة الاقتصاد المنزلي ولعل ذلك مـن أهم الأسباب التى يعزو إليها ضعف مستوي التوجيه للمعلمـات واختـلاف وجـهات النظر حول الأداءات الأكثر أهمية بالنسبة للمعلمة .

وتأسيسا على ذلك يتضح أن هناك حاجة إلى وسـيلة موضوعيـة لتقييـم أداء معلمـة الإقتصاد المنزلي في ضوء الكفايات التدريسية الأساسية الازمـة لـها فمـا هـي تلـك الوسيلة وكيف تصمم ؟

ومشكلة الدراسة تتضح في الأسئلة التالية :

١ـ ما الواقع الميداني لتوجيه وتقييم أداء معلمة الاقتصاد المنزلي في مصر ؟

٢ـ ما أهم الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمة الإقتصاد المنزلي؟

٣ـ ما التصور المقترح لإستمارة تقييم أداء معلمة الاقتصاد المنزلي؟

وتهدف الدراسة إلى :

تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم الاقتصاد المنزلي وتصميم استمارة لتقييم أداء معلمة الاقتصاد المنزلي في ضوء هذه الكفايات.

وقد اتبعت الدراسة الخطوات التالية :

ابتعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث تتضمن :

١ ـ تجميع تقارير المتابعة الميدانية من الإدارات التعليمية وتحليل بياناتها تحليلا وصفيا.

٢ ـ تصميم استبيان وتطبيقه على عينة من معلمات الاقتصاد المنزلي للتعرف على وجه نظرهن في الأساليب التى يقيمن على أساسها.

٣ـ تحديد قائمة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمة الاقتصاد المنزلي وذلك من خلال الدراسات السابقة ونتائج تحليل تقارير المتابعة الميدانية ـ الاستبيان الخاص بالموجهات ـ الاستبيان الخاص بالمعلمات ، وعرضها في صورة سلوكيات على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الاقتصاد المنزلي وتعديلها وفقا لأدائهم.

٤ ـ تصميم استمارة تقييم في ضوء قائمة الكفايات السابقة وتجريبها بواسطة عينة من الموجهات في إدارة القاهرة التعليمية.

٥ـ تعديل استمارة التقييم وفقا لنتائج التجريب في الخطوة السابقة .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١ـ أن هناك جوانب قصور في توجيه وتقييم أداء معلمة الاقتصاد المنزلي وذلك من خلال تحليل تقارير المتابعة ونتائج الاستبيان الخاص بالموجهات وكذلك نتائج الاستبيان الخاص بالمعلمات.

٢ـ التوصل إلى قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لمعلم الاقتصاد المنزلي واشتملت القائمة على ١٢ كفاية مقسمة إلى جوانب هي (التخطيط – التنفيذ – التقييم).

٣ـ التوصل إلى إعداد استمارة لتقييم أداء معلمة الاقتصاد المنزلي واشتملت على (صفات شخصية – قائمة الكفايات السابقة – المعرض) وتجريبها.

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يلى :

أ- كيفية تحليل تقارير المتابعة وبطاقات التقييم السابقة وتحليل بياناتها للوصول إلى تصميم الاستبيان وتطبيقه على المتخصصين .

بـ تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الفنية الميدانية والتى يتضمنها المعيار المقترح.

جـ كيفية تصميم بطاقة التقييم في ضوء الكفايات ومهارات التدريس في التربية الفنية.

دراسة ريحان عبد السلام محمود شربى (١٩٩٣/٤٨)

تتحدد مشكلة الدراسة في :

القصور في البرامج الحالية لتدريب معلمات الاقتصاد المنزلي وقلة جدوى هذه البرامج في الإرتقاء بأداء المعلمات في الفصل .

ومشكلة الدراسة تتضح في الأسئلة التالية:

١ـ ما الاحتياجات المهنية لمعلمات الاقتصاد المنزلي؟

٢ ـ ما الصورة التى يكون عليها برنامج لتدريب معلمات الاقتصاد المنزلي في ضوء احتياجاتهن المهنية والأدوار التى يجب أن يقمن بها ؟

٣ ـ ما مدي فعالية البرنامج المقترح لتدريب معلمات الاقتصاد المنزلي ؟

وتهدف الدراسة إلى :

١ ـ تحديد احتياجات معلمات الاقتصاد المنزلي كأساس لبرنامج تدريبهن .

٢ـ تخطيط برنامج تدريب أثناء الخدمة لمعلمات الاقتصاد المنزلي في ضوء احتياجاتهن وتنفيذه وقياس فعاليته .

٣ـ معرفة فعالية البرنامج المقترح .

٤ـ تطوير أساليب تدريب معلمات الاقتصاد المنزلي.

وقد اتبعت الدراسة الخطوات التالية :

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي حيث تتضمن :

١ ـ دراسة الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال تخطيط برامج تدريب المعلمين عامة ومعلمات الاقتصاد المنزلي خاصة .

٢ـ تحديد الأدوار التى يجب أن تقوم بها معلمة الاقتصاد المنزلي.

٣ـ تحديد احتياجات معلمات الاقتصاد المنزلي.

٤ـ بناء برنامج التدريب المقترح في ضوء الاحتياجات المهنية.

٥ـ تنفيذ البرنامج وتقيمه بنائيا أولا بأول .

٦ـ قياس فعالية البرنامج وذلك بملاحظة أداء معلمات الاقتصاد المنزلي اللاتي تم تدريبهن باستخدام نفس بطاقة الملاحظة التى استخدمت قبل التدريب.

٧ـ تجميع البيانات وتحليلها واستخلاص النتائج .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١ـ دلت آراء المعلمات على استفادتهن بدرجة كبيرة من البرنامج وعلى أن موضوعات البرنامج كانت مهمة بالنسبة لهن وكانت من مقترحاتهن تكرار مثل هذه البرامج.

٢ـ إرتفاع مستوي أداء معلمات الاقتصاد المنزلي (عينة البحث) بدرجة كبيرة بعد دراسة البرنامج المقترح لتدريبهن فيما يتعلق بعناصر بطاقة الملاحظة ككل وفى كل بند من بنود بطاقة الملاحظة.

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة فيمايلي:

١ـ تطوير أساليب تدريب الطلاب / المعلمين من خلال تطوير برامج إعداد المعلم وإرتفاع مستوى التوجيه والإشراف.

٢ـ تحديد الأدوار والمهام التي يقوم بها كلا من القائمين علي عملية التدريب الميداني للطلاب/ المعلمين من إشراف وتوجيه وتقييم في مادة التربية الفنية الميدانية.

ب – الدراسات التى تناولت أساليب التقييم والتقويم، وبناء المعايير في مناهج التربية الفنية .

دراسة ماجدة عباس سليم (٦٨/١٩٨٦)

تتحدد مشكلة الدراسة في :

دراسة التقييم كأحد جوانب العملية التعليمية الهامة وأسئلة الامتحانات كأحد وسائل التقييم التى يستخدمها المعلم لتحديد مدي فعالية تدريسه ومدي كفايته في تقييم ناتج التعلم .

ومشكلة الدراسة تتحدد في الأسئلة التالية :

١ ـ إلى أي مدي يربط معلم التربية الفنية أسئلة امتحانات المستوى الثالث من التعليم الأساسي بجوانب النمو الثلاث : المعرفي والمهاري والوجدني كما وردت في أهداف المنهج .

٢ـ إلى أي مدي يهتم المعلم بشمول أسئلة الامتحانات لموضوعات المقرر.

٣ـ ما مدي قدرة المعلم على وضع أسئلة تتضح فيها المعايير الموضوعية كتحديد لمستوى الأداء المطلوب مما يساعده في عملية التقييم .

وتهدف الدراسة إلى :

يهدف هذا البحث إلى تقييم أداء المعلم في أحد المهام الأساسية في التدريس وهو التقييم، لأنه يعكس مدي كفاية العملية التعليمية، ويتمثل ذلك في تقييم أسئلة امتحان التربية الفنية للمستوي الثالث من التعليم الأساسي .

وقد اتبعت الدراسة الخطوات التالية :

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث تتضمن :

١ـ دراسة أساليب التقييم التربوي بصورة عامة وأساليب التقييم في التربية الفنية والفكر السائد الذي أثر في إعداد معلم التربية حتى الآن.

٢ـ دراسة حول أهمية الأسئلة كإحدي المهارات اللازمة في إعداد المعلم والتى تعد مؤشراً لقدرته على تقييم تدريسه.

٣ـ تحليل أهداف ومحتوي مقرر التربية الفنية للمستوي الثالث من التعليم الأساسي لاستخراج المفاهيم الفنية المتضمنه.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١ـ إهتم معلمو التربية الفنية بوضع أسئلة الامتحانات في جانب واحد من جوانب النمو وهو الجانب المهاري فقط واغفلوا جوانب النمو الأخري.

٢ـ ارتباط أسئلة الامتحانات بثلاثة بنود فقط هي التعبير الفني، والتصميم الابتكاري ، والرؤية الفنية، قد يرجع إلى الاهتمام بالجانب المهاري فقط.

٣ـ إن عدم تحديد وسيلة التنفيذ ، أو ترك الحرية للتلميذ في اختيار الوسيلة التى تروقه، لا يحقق تكافؤ الفرص بالنسبة لكل التلاميذ.

٤ـ إن تحديد مستوي الأداء المطلوب في أسئلة الامتحانات قد يرجع إلى الفكر السائد، بأنه لابد أن تتحقق في إنتاج التلاميذ عوامل الإبتكار، واعتبارها هي المعيار الذي يحكم به المعلم على التلميذ.

٥ـ إن عدم تحديد مستوي الأداء ، يبعد تقييم المعلم عن الموضوعية في الحكم، ويتوقف الحكم في هذه الحالة على مستوي قدرة التلميذ الفنية واستعداده وعلى ذاتية المعلم ورأيه الخاص وحالته المزاجية.

٦ـ أن التقييم لابد أن يناسب كل التلاميذ وليس ذوي القدرات العالية فقط. وحتى التلميذ ذو القدرة العالية قد لا تواتيه الطلاقة في التعبير في الزمن المحدد للإمتحان.

إن تحديد معيار واضح في أسئلة الامتحانات يعكس بصدق ما تعلمه التلاميذ ويتيح الفرصة لأكبر عدد ممكن من الحصول على درجات مناسبة.

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يلي :

إن تصميم بطاقة لتقييم أداء الطالب المعلم في التربية الفنية الميدانية يجب أن يبدأ بـ :

١ـ دراسة أساليب التقييم التربوي بصورة عامة وأساليب التقييم في التربية الفنية بصورة خاصة .

٢ـ التعرف على أهداف التربية الفنية الميدانية ومهارات التدريس الواجب توافرها في الطالب/ المعلم .

٣ ـ تحديد مستوي الأداء المطلوب إظهاره في جوانب النمو الثلاثة، حتى يصبح التقييم موضوعي.

دراسة ليلى حسني إبراهيم(٦٧/ ١٩٨٨)

تتحدد مشكلة الدراسة في :

أساليب تقويم أداء الطالب/ المعلم في مادة التربية الفنية واختلاف معايير الحكم فيها ، والعوامل التى تحتاج إلى دراسات للكشف عن مدي العلاقة بين مكونات هذه المادة وبين نجاح أداء الطالب / المعلم فيها بحيث تكون درجاته معبرة عن مستوى أداؤه.

ومشكلة الدراسة تتحدد في الأسئلة التالية :

١ـ ما مقومات بطاقة ملاحظة لتقويم مستوي أداء الطالب / المعلم لبعض مهارات التدريس؟

٢ـ ما مستوى تمكن أداء الطالب / المعلم لبعض مهارات التدريس في مادة التربية الفنية الميدانية؟

تهدف هذه الدراسة :

إلى تحديد مهارات التدريس اللازمة لإعداد معلم التربية الفنية وإعداد بطاقة ملاحظة لتقويم مستوي أداء الطالب/ المعلم لمهارات التدريس والوقوف على مستوي التمكن من الأداء لبعض مهارات التدريس بالنسبة للفرقة الرابعة بكلية التربية الفنية.

وقد اتبعت الدراسة الخطوات التالية :

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على النحو التالي :

١ـ دراسة مفهوم مهارات التدريس وأهميتها وتحليل الأسس التى يستند عليها تصنيف هذه المهارات .

٢ـ تحديد المهارات التدريسية الأساسية لمعلم التربية الفنية وإعداد بطاقة ملاحظة لتقويم هذه المهارات ، واستطلاع الرأي فيها لمعرفة مدي موثوقيتها.

٣ـ تطبيق البطاقة على عينه البحث من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية الفنية أثناء قيامهم بالتدريب الميداني خلال فترة التمرين المتصل ، للوقوف على مستوي تمكنهم من أداء مهارات التدريس.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١ ـ تطوير التربية الفنية الميدانية في ضوء مهارات التدريس الأساسية من خلال تطبيق نظام التدريس المصغر.

٢ ـ تطوير أساليب قياس أداء الطلاب / المعلمين لمهارات التدريس ، بحيث تكون درجات الطلاب معبره تعبيرا صادقا عن مستوي أدائهم.

٣ ـ الاهتمام في المحاضرات النظرية لمقررات المناهج وطرق التدريس بالمهارات الأساسية لإعداد معلم التربية الفنية.

٤ ـ تضمن مقرر المناهج وطرق التدريس بطاقة الملاحظة لتقويم أداء الطلاب/ المعلمين لمهارات التدريس ، وتدريب الطلاب على استخدامها.

٥ ـ تخصيص محاضرة كل أسبوعين لتدريب الطلاب/ المعلمين على أداء بعض مهارات التدريس قبل الانتقال إلى التدريب الميداني.

٦ ـ ضرورة الإهتمام بعقد إجتماعات دورية للأساتذة القائمين بالإشراف على التربية الفنية الميدانية لمناقشة القضايا الخاصة بتقويم أداء الطالب/ المعلم في ضوء بطاقة الملاحظة.

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يلى :

١ ـ أن بناء بطاقة التقييم للتربية الميدانية يجب أن تتحدد عناصرها بناء على مهارات التدريس الواجب توافرها في الطالب/ المعلم.

٢ـ أنه إذا تم إعداد بطاقة لتقييم أداء الطالب / المعلم في التدريب الميداني في التربية الفنية نصل إلى معيار موحد لتقييم أداؤه مما يؤدي إلى مصداقية التقييم

دراسة نهاد موسى القلماوى (٦٠/١٩٩١)

تتحدد مشكلة الدراسة في :

معالجة السلبيات وإزالة أسباب الضعف والقصور من خلال فكرة إعداد طالب كلية التربية الفنية من خلال برنامج تعليمي مقترح في مادة الطباعة اليدوية وبناء معيار محكي بأسلوب علمي إجرائي .

ومشكلة الدراسة تتضح في التساؤلات التالية :

١ـ هل يمكن تصميم اختبار تحصيلي محكي لقياس النمو المعرفي في معلومات الطباعة اليدوية عند طالب كلية التربية الفنية؟

٢ـ ما مدي تأثير بطاقة الملاحظة المعيارية المحك على نمو العملية التعليمية لدي طالب كلية التربية الفنية؟

٣ـ هل يعد استخدام معايير المحك القياسية للحكم على المنتج النهائي في مجال الطباعة اليدوية مقياساً لنمو العملية التعليمية ومنظماً لقياس جوانب العمل الفني؟

وتهدف الدراسة إلى :

١ ـ تصميم بطاقة ملاحظة معيارية المحك يتم عن طريقها ملاحظة نشاط الطالب أثناء الشرح وأثناء خطوات العمل وأثناء إنهاء العمل.

٢ـ تصميم معيار محكي لقياس المنتج الطباعي النهائي عن طريق أربع بنود هي (الأسلوب الطباعي – التقنيات المستخدمة – التجريب والاكتشاف – المستوي الفني للفكرة الطباعية) .

٣ـ معرفة مدي الدقة الموضوعية في الحكم على المنتج الفني وسير العملية التعليمية عن طريق أدوات القياس المعيارية المحك .

وقد اتبعت الدراسة الخطوات التالية :

اتبعت هذه الدراسة ثلاث مناهج هي : المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي والمنهج التجريبي حيث تتضمن :

١ـ دراسة مجموعة من نظم وأساليب ونماذج بناء وتصميم للمعايير وبخاصة معايير التربية الفنية.

٢ـ تصميم وبناء أدوات القياس معيارية المحك لقياس طرق الطباعة اليدوية لطلبة كلية التربية الفنية.

٣ـ تطبيق أدوات القياس على برنامج تعليمي مقترح لاختبار فاعليته.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١ ـ تم تصميم اختبار تحصيلي لقياس النمو المعرفي في المعلومات بناء على أربع بنود رئيسية (تاريخ الفن – النقد الفني – الإنتاج الفني – التذوق الفني).

٢ ـ تم تصميم بطاقة الملاحظة المعيارية المحك لقياس نشاط الطلاب من خلال ثلاث بنود للملاحظة المباشرة وهم (أثناء الشرح – أثناء خطوات العمل – إنهاء العمل).

٣- قد تم تصميم وبناء المعيار المحك لقياس المنتج الفني الطباعي النهائي لطلاب العينة التجريبية بكلية التربية الفنية من أربعة بنود رئيسية تتمثل في (الأسلوب الطباعي – التقنيات المستخدمة- التجريب والاكتشاف – المستوي الفني للفكرة الطباعية). وقد استخدم المعيار لقياس عملين لطالب قبل وفي نهاية البرنامج المقترح.

وقد جاءت النتائج لصالح التطبيق البعدي للبرنامج التعليمي المقترح ، الأمر الذي يستنتج من أن معايير المحك المصممة من قبل تلك الدراسة تصلح لقياس نمو العملية التعليمية وقياس فاعليتها.

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يلى :

١- أنه يمكن تصميم بطاقة لتقييم آداء الطالب / المعلم في التربية الفنية الميدانية التى يتم من خلالها ملاحظة نشاط الطالب أثناء الشرح وأثناء خطوات العمل وإنهاؤه.

٢- أن تصميم بطاقة لتقييم أداء الطالب / المعلم في التربية الفنية الميدانية يؤدي إلى الدقة والموضوعية في الحكم على أداء الطالب / المعلم مما يساعد على نمو العملية التعليمية.

جـ- الدراسات تناولت التى مهارات التدريس والكفايات من حيث أهميتها وتصنيفاتها .

دراسة ليلى حسنى إبراهيم(١٩٨٧/٦٦)

تتحدد مشكلة الدراسة في :

تحديد الأسس اللازمة لتخطيط برامج التدريب لإعداد معلم التربية الفنية قبل وأثناء الخدمة في ضوء الكفاءات المطلوبة لمعلم التربية الفنية بالتعليم الأساسي.

ومشكلة الدراسة تتضح في التساؤلات التالية:

١ـ ما أهمية برامج التدريب لمعلم التربية الفنية وما مدي الاستفادة منها.

٢ـ ما الأسس التى ينبغي مراعاتها في إعداد برامج التدريب القائمة على الكفاءات.

وتهدف الدراسة إلى :

عرض لأساليب تدعيم برامج التدريب لمعلمي التربية الفنية في ضوء الكفاءات التدريسية وذلك لرفع مستوي الأداءات الذي ينبغي الوصول إليه وزيادة كفاءة التدريس في المواقف المختلفة داخل العملية التعليمية .

وقد اتبعت الدراسة الخطوات التالية :

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ويتضمن :

١ـ آراء التربويين الذين تناولوا برامج التدريب وكفاءات التدريس والمعايير التى استخدمت لتقويم أنشطة تدريب المعلم وذلك لتطوير كفاءات التدريس الخاصة بمعلم التربية الفنية وطرق قياسها.

٢ـ استخلاص بعض الأسس والمعايير الضرورية التى ينبغي مراعاتها في التخطيط لبرامج التدريب من منطلق الكفاءات الخاصة لمعلم التربية الفنية للتعليم الأساسي.

٣ـ تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة والتى ينبغي أن يكون تخطيطها متزامناً مع تخطيط برامج إعداد معلم التربية الفنية حيث ترتبط الكفاءات بالتقنيات المتطورة والتى تجمع بين النظرية والتطبيق.

٤ـ تناول بعض البحوث والدراسات العلمية بالتحليل والتى تعرضت لتحديد مواصفات برامج التدريب بهدف تحسين أداء المعلم.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١ـ تصنيف الكفاءات العلمية والعملية على شكل أفعال إجرائية تتحدد كأهداف.

٢ـ تحديد مستويات التمكن المطلوب كحد أدني للأداء ليقوم المعلم موضع التدريب بالتحقق من أداؤه أثناء تنفيذ البرنامج.

٣ـ تصميم النشاطات التعليمية المرتبطة بالأهداف الإجرائية للبرنامج.

٤ـ إعداد البرنامج في شكل يسمح بتعزيز استخدام أسلوب التعلم الذاتي والإستفادة من نظام التغذية الراجعة .

٥ـ تحديد أساليب وطرق التقويم الذاتي لقياس مستوي الأداء باستخدام معايير واضحة.

ويستفيد البحث الحالى من هذه الدراسة فيما يلى :

تحديد الحد الأدني للكفاءة المطلوبة من المعلم لتحسين أداؤه أثناء التدريب فيما يلى :

١ـ اختيار أفضل طرق التدريس المناسبة للمواقف التعليمية المختلفة وأساليب إستخدامها، والمهارات الأدائية اللازمة لتناول هذه الطرق على الوجه الأكمل.

٢ـ تصنيف الكفاءات في مجال التربية الفنية على شكل أفعال إجرائية تتحدد بأهداف وتوضع في بطاقة حيث يسهل ملاحظتها وقياسها.

٣ـ تحديد أساليب وطرق التقويم والمعايير المرتبطة بها لقياس مستوي الكفاءة والفعالية عن طريق استخدام بطاقة لتقويم أداء الطالب/ المعلم أثناء التدريب الميداني باعتباره أسلوباً مباشراً من أساليب تقويم الكفاءة.

دراسة فرماوى محمد عمر(٥٣/ ١٩٨٣)

تتحدد مشكلة الدراسة في :

أن هناك مؤهلات متعددة لمعلمي التربية الفنية ، فما أثار هذه المؤهلات على أداء المعلمين وما المشكلات التى تواجهه المعلمين ذوي المؤهلات المختلفة ؟

ومشكلة الدراسة تتضح في التساؤلات التالية :

١ـ كيف يختلف مستوي أداء معلمي التربية الفنية بإختلاف مؤهلاتهم الدراسية؟

٢ـ ما المشكلات التى تواجه كل نوعية من هؤلاء المعلمين ؟

٣ـ ما احتياجات كل نوعية حتى تصل لمستوي الأداء المطلوب منها؟

وتهدف الدراسة إلى :

١ـ حصر مؤهلات معلمي التربية الفنية بالمرحلة الإعدادية وتصنيفها.

٢ـ معرفة مدي التباين بين أداء المعلمين ذوي المؤهلات المختلفة في العملية التعليمية .

٣ـ تحديد المشكلات التى تظهر نتيجة هذا الإختلاف في الإعداد واقتراحات علاجها .

وقد اتبعت الدراسة الخطوات التالية :

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التحليلي يتضمن :

١ـ دراسة تحليلية لبرامج إعداد المعلم بصفة عامة من حيث أهداف ومجالات الدراسة والتوازن بين هذه المجالات .

٢ـ تاريخ إعداد معلم التربية الفنية في مصر والمصادر الحالية لإعداده .

٣- تحديد مفهوم وجوانب كفاية أداء المعلم في العملية التعليمية ودور التوجيه الفني في توجيه وتقييم أداء المعلم .

٤- حصر وتصنيف معلمي التربية الفنية من حيث مؤهلات الدراسية .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- أن هناك تباينا في مستوي الأداء بين معلمي التربية الفنية يرجع لنوعية المؤهل.

٢- أن المشكلات الميدانية التى تواجه معلمي التربية الفنية تختلف باختلاف المؤهل .

٣- أن المشكلات الميدانية التى تواجه المعلمين خريجي كلية التربية الفنية أقل من التى تواجه المعلمين ذوي المؤهلات الأخري.

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يلى :

١- أهمية تحديد الكفاءات التدريسية والحد الأدني لهذه الكفاءة لدي معلم التربية الفنية.

٢- توضيح العديد من المشكلات التى تواجه معلم التربية الفنية الميدانية وكيفية التصدى لها .

٣- إيضاح دور المشرف على معلم التربية الفنية وأثره على عملية تقييم الطالب / المعلم .

دراسة على موسى سليمان(٥١/ ١٩٨٦)

تتحدد مشكلة الدراسة في :

هناك قصور من الطلاب / المعلمين في تخطيط واستخدام مهارة الأسئلة بصورة علمية سليمة في تدريس التربية الفنية ، ونتيجة لملاحظة الباحث لسلوك

مدرس التربية الفنية وما أشارت اليه نتائج الدراسة الاستطلاعية تحددت مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

ومشكلة الدراسة تتضح في الأسئلة التالية:

١ـ ما أنواع الأسئلة التى يستخدمها مدرسو التربية الفنية بالمرحلة الإعدادية بالقاهرة ؟ وما مستوياتها ؟

٢ـ ما أنواع الأسئلة التى تساعد تلاميذ المرحلة الإعدادية على إنتاج تصميمات مبتكرة ؟

وتهدف الدراسة إلى :

١ـ التعرف على أنواع الأسئلة ومستوياتها عند عينة من مدرسي التربية الفنية والطلاب / المعلمين بكلية التربية الفنية.

٢ـ استخلاص الأسئلة التى تؤدي إلى إنتاج التلاميذ تصميمات مبتكرة .

وقد اتبعت الدراسة الخطوات التالية :

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلى والتجريبي حيث تضمن :

١ـ اختيار عينة عشوائية تتكون من طلاب كلية التربية الفنية ، مدرس التربية الفنية ، خريجي كلية التربية الفنية.

٢ـ تحليل الأداء التدريسي للمجموعتين.

٣ـ تحليل التحضير الكتابي للمجموعة الأولى .

٤ـ تصميم بطاقة لتحليل أنواع الأسئلة ومستوياتها.

٥ـ تصميم استطلاع رأي المتخصصين في بنود بطاقة التحليل.

٦ـ تصميم وحدة لتدريس التصميم.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١ـ أسئلة التذكر هي أكثر أنواع الأسئلة استخداما عند الطلاب/ المعلمين وعند المدرسين أثناء الخدمة بالمرحلة الإعدادية.

٢ـ تحسن أداء الطلاب / المعلمين المجموعة الأولى في مهارة الأسئلة تحسنا ملحوظا بعد تدريبهم على المهارة كما تحسنت نتائج تدريسهم.

٣ـ وجدت فروق دالة إحصائيا لمتوسط درجات المجموعة الثلاث عند مقارنة درجات الاختبار القبلي بدرجات الاختبار البعدي أي أن تصميم الوحدة التدريسية والعناية بإعدادها. وتدريب الطلاب/ المعلمين على تدريسها لتلاميذ المرحلة الإعدادية كان له أثر في تحسين نتائج التلاميذ في الاختيار البعدي.

٤ـ وجدت دلالة إحصائية لمتوسط دراسات التلاميذ في الاختبار البعدي في صالح المجموعة الأولى والثانية وذلك نظراً لاهتمامهم باستخدام مهارة الأسئلة وذلك بعكس تلاميذ المجموعة الثالثة التى لم تهتم بإعداد الأسئلة أو التدريب على إلقائها.

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يلي :

أ- كيفية تصميم استطلاع رأي المتخصصين في بنود بطاقة التقييم المصمم من قبل الباحثة.

ب- كيفية تحليل أراء المتخصصين والاستفادة منها في بناء المعيار المقترح .

ج- دراسات اهتمت بدور الإشراف والتوجيه الميداني.

دراسة مديحه عمر لطفي جاد (١٩٨٦/٦٩)

تتحدد مشكلة الدراسة في :

عدم وجود بطاقة متابعة ميدانية منفردة للمجال الصناعي ، حيث تستخدم بطاقة تقرير التربية الفنية لكليهما معاً.

ومشكلة الدراسة تتحدد في الأسئلة التالية :

١ـ ما مكانة التقرير الخاص بمتابعة وتوجيه وتقييم معلم المجال الصناعي (بفروعه المختلفة) داخل بطاقة تقرير المتابعة الميدانية لمادة التربية الفنية.

٢ـ هل تعكس تقارير المتابعة الميدانية صور عن الوضع الراهن والمعوقات التى تواجه المعلم عند تدريس مقررات المجال الصناعي؟

٣ـ ما التصور الذي يجب أن يكون عليه بطاقة المتابعة الميدانية الخاصة بالمجال الصناعي.

٤ـ هل تحتوي البطاقة بوضعها الحالي على بنود خاصة بمتابعة وتوجيه وتقييم معلم المجال الصناعي ومسار العملية التعليمية ؟ وهل يوجد اتفاق بين إدارات القاهرة التعليمية حول شكل ومضمون بطاقة وتقارير المتابعة؟

٥ـ هل هناك معوقات تحول دون صلاحية بطاقات وتقارير المتابعة الميدانية كأداة لمتابعة معلم المجال الصناعي وتوجيهه وتقييمه .

وتهدف هذه الدراسة إلى :

بيان مدي صلاحية بطاقات وتقارير المتابعة الميدانية كأسلوب لمتابعة معلم المجال الصناعي وتوجيهه وتقييمه .

وقد أتبعت الدراسة الخطوات التالية :

اتبعت المنهج الوصفي التحليلي على النحو التالي :

١ـ تجميع بطاقات المتابعة الميدانية وتوصيفها وتصنيف بنودها بهدف التعرف على أركانها الأساسية والبنود التى تندرج تحت كل ركن ، ومدي الاتفاق عليها من قبل الإدارات .

٢ـ تجميع تقارير المتابعة الميدانية ودراستها من حيث الشكل والمضمون بهدف التعرف على مدي وفاء بياناتها بالغرض .

٣ـ وضع تصور لما يجب أن تكون عليه بطاقة المتابعة الميدانية الخاصة بالمجال الصناعي .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١ـ أنه يجب أن توجه البطاقة الموجه وتحركه نحو الهدف، مما يتطلب وضع بنودها بحيث لا يمكن كتابة التقرير إلا من واقع معايشة المعلم في علاقته بالتلاميذ.

٢ـ أن ترسم البطاقة خط سير الموجه منذ لحظة دخوله المدرسة حتى خروجه منها دون إغفال أي جانب هام يرتبط بالعملية التعليمية ويؤثر فيها. ومن هنا ظهرت أهمية الركن الخاص بالبيانات العامة من حيث بنوده المكونه له وطريقة صياغتها.

٣ـ أن تيسر البطاقة على الموجه عملية كتابة التقارير بكفاءة، وأن تمده بالمعلومات اللازمة. المستمدة من طبيعة المادة الدراسية وذلك من حيث كفايتها وصياغتها.

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يلى :

١ـ إن تصميم بطاقة تقييم أداء الطالب / المعلم في التدريب الميداني ، يجب أن يبدأ من تجميع وتحليل البطاقات التى تم تصميمها لهذا الغرض .

٢ ـ يجب أن تكون البطاقة واضحة البنود بحيث يسهل استخدامها.

دراسة عيسى محمد الشربيني (١٩٨٧/٥٣)

ـ تتحدد مشكلة الدراسة في تناقص التوجيهات التى يقدمها الموجهون للمعلم مع الحاجة إلى وجود دليل يساعد الموجه في تقديم التوجيهات للمعلمين .

ومشكلة الدراسة تتضح في الأسئلة الآتية :

١ ـ ما الكفايات التدريسية الواجب توافرها في معلم التربية الفنية في المرحلة الإعدادية ؟

٢ـ ما الكفايات التى يحتاج فيها معلم التربية الفنية إلى توجيهات ؟

٣ـ ما الصورة التى يجب أن يكون عليها تصميم دليل لتوجيه معلم التربية الفنية في ضوء الكفايات التدريسية ؟

وتهدف الدراسة إلى :

١ ـ تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الفنية بالمرحلة الإعدادية بالبحرين.

٢ ـ تحديد الكفايات التى يحتاج فيها معلمو التربية الفنية بدولة البحرين إلى توجيهات.

٣ـ تصميم دليل مقترح لتوجيه معلم التربية الفنية في ضوء الكفايات التدريسية التى يحتاج فيها معلمو التربية الفنية إلى توجيهات وتساعد الموجه في عملية التوجيه .

وقد إتبعت الدراسة الخطوات التالية :

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لإستخلاص كفايات معلم التربية الفنية بالمرحلة الإعدادية بدولة البحرين.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١ـ أن معلم التربية الفنية في حاجة إلى توجيهات في بعض الكفايات التدريسية التى يحتاج إليها.

٢ـ أنه يمكن تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الفنية.

ويستفيد البحث الحالى من هذه الدراسية فيما يلى :

١ـ تحديد الكفايات التدريسية ومهارات التدريس اللازمة لمعلم التربية الفنية الميدانية والتى توضح في بنود بطاقة التقييم الخاصة بذلك.

٢ ـ تحديد مستوي الأداء المطلوب في عملية التدريس حتى يسهل قياسه وتقييمه.

دراسة أحمد سيد مرسى (١٩٨٩/٦٢)

تتحدد مشكلة الدراسة في :

عدم وجود العضو المقيم بالمدرسة والمتخصص الذي يسهم بشكل إيجابي في تحسين عملية التدريب الميداني في مجال التربية الفنية الميدانية والذي يسند إليه مهمة الإشراف على تدريب الطالب / المعلم وتقييمه .

ومشكلة الدراسة تتضح في الأسئلة التالية :

١ـ ما هي المواصفات العلمية التى يجب أن تتوفر في العضو المقيم بالمدرسة والذي يسند إليه الإشراف والتوجيه وتنفيذ مقررات التربية الفنية الميدانية؟

٢ـ ما طبيعة العمل المسند إليه؟

٣ـ ما أهم المشكلات العلمية والفنية والتربوية والتى تقابله في الميدان؟ وما التصور المقترح الذي يسهم في علاجها؟

وتهدف الدراسة إلى :

١ـ توصيف للعضو المقيم كمعلم للمعلم .

٢ـ طبيعة الوظيفة المسندة إليه.

وقد اتبعت الدراسة الخطوات التالية :

١ ـ يتبع الباحث المنهج التاريخي في تتبع المشكلة وتحديدها من خلال الوثائق المدونة.

٢ ـ يتبع المنهج الوصفي التحليلي في تقرير وضع التربية الميدانية الحالى من خلال بطاقة ملاحظة مقننة.

٣ ـ إجراء استفتاء ميداني لجمع البيانات التى تسهم في بناء البرنامج المقترح وطبيعته.

٤ ـ تصميم البرنامج المقترح في ضوء مفهوم التربية الميدانية وطبيعة التدريب الميداني ومواصفات العضو المقيم وأسس بناء برامج التدريب أثناء الخدمة.

٥ ـ استطلاع رأي الخبراء حول صلاحية بنود البرنامج المقترح وكذلك المحتوى وإمكانية تطبيقه.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١ـ أن المعرفة في مجال التربية الفنية يجب ألا تقتصر على مجال واحد بل يجب أن تتعدى ذلك إلى مجالات أخري مهنية وأكاديمية وثقافية في مجال التربية الفنية.

٢ـ أن معلم المعلم يحتاج إلى برامج إعداد تمكنه من تحقيق جوانب نشاطه التربوي وتقييم الاستراتيجيات التربوية.

٣ـ تصميم برنامج مقترح يشتمل على أسس بناء البرنامج وطبيعته وهدفه ومتطلبات تحقيقه والمستوي العلمي للتدريس وإستراتيجية التدريس وأساليب التقويم .

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يلى :

١ـ التعرف الدقيق على مفهوم وطبيعة التربية الفنية الميدانية وأهمية الدور الذي يلعبه المشرف والذي يساهم بقدر كبير في عملية التقييم .

٢ـ الإستعانة بتقارير وضع التربية الفنية الميدانية من خلال بطاقة ملاحظة مقننة .

٣ـ الأسس التى يستند إليها في إستطلاع رأي الخبراء حول صلاحية بنود بطاقة التقييم الموضوعة من قبل الباحثة.

مصفوفة تحليل محتوى الدراسات السابقة :

أعدت الدراسة الحالية مصفوفة توضح – بشكل مبسط – جميع المعلومات التى يمكن الاستناد عليها عند بناء معيار لتقييم أداء الطالب/ المعلم في التربية الميدانية ، والتى تم الحصول عليها من خلال تحليل محتوى الدراسات السابقة المرتبطة في مجال المناهج العامة ومناهج التربية الفنية خاصة، والتى اهتمت بأساليب التقييم والتقويم وبناء المعايير ، أو التى اهتمت بمهارات التدريس والكفايات والكفاءات ، أو التى اهتمت بدور الإشراف والتوجيه الميداني .

وتكونت هذه المصفوفة من اتجاه رأس تظهر فيه أسماء الباحثين الذين تنالوا بناء أو تصميم أو تطوير احد أساليب التقييم ، والذين تناولوا مهارات التدريس كأسس يبنى عليها المعيار، أما الاتجاه الأفقي فقد قسم ستة أقسام تتبع البنود الاستفسارية وهي (الـ WH) أي الاستفسارات التى تبدأ بأسئلة (لمن Whom) ، (ماذا What) ، (متى When) (أين Where) ، (كيف How) وأخيراً (لماذا Why) وقدر رتب تحت كل استفسار البيانات والمعلومات التى تخدم الدراسة الحالية في إيجاد تنظيم واضح ومحدد يساعد في عملية بناء المعيار الخاص بالدراسة الحالية . كما في شكل (٣)

	Whom					What		متى where	أين Where		How							Why										
	المرحلة										مصادر			أسس				عمليات						أساليب				
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
زينب الشربيني				X		X		١٩٧٧	X		X			X					X			X						
الزماوي محمد عمر		X					X	١٩٨٢	X			X				X		X				X						
محمد سعيد أحمد				X		X		١٩٨٥	X		X					X		X	X			X	X			X		
مديحة عمر لطفي		X					X	١٩٨٥	X					X	X		X		X	X	X	X					X	
علي موسى سليمان		X					X	١٩٨٦	X		X						X											
ماجدة عباس سليم	X	X					X	١٩٨٦	X								X	X				X						
مديحة عمر لطفي					X	X		١٩٨٦	X		X						X	X		X	X			X				X
عيسى الشربيني				X			X	١٩٨٧		X		X		X		X			X	X	X						X	
ليلى حسني إبراهيم	X	X					X	١٩٨٧	X				X			X	X		X			X						
ليلى حسني إبراهيم				X			X	١٩٨٨	X		X					X			X			X		X				
أحمد سيد مرسي				X			X	١٩٨٩	X				X	X					X			X						
أيمان الصافوري				X		X		١٩٨٩	X				X				X	X		X	X				X			X
نهاد القلماوي				X			X	١٩٩١	X		X										X		X	X		X		
ريحانة شربي				X		X		١٩٩٢	X			X				X		X			X							

شكل (٣) يوضح تحليل محتوى الدراسات المرتبطة

من خلال استعراضنا للدراسات العربيـة المرتبطـة وبالاستعانة بمصفوفـة تحليـل المحتوى يتضح لنا مجموعة من النقاط :

١ـ افتقار الميدان للأبحاث التى تناولت بناء معيار لتقييم أداء الطالب/ المعلم في التربية الفنية الميدانية، حيث قامت الباحثة بإجراء مسح للدراسات العربية التى تناولت بناء المعايير فلم تجد إلا رسالة واحدة لنهاد القلماوي ١٩٩١ والتى قامت فيها بتصميم معيار لذا فقد لجأت الباحثة للدراسات والبحوث التى تناولت تصميم أو تطوير بطاقات تقويم أو تقييم أداء الطالب/ المعلم.

٢ ـ اعتماد هذه الدراسات على تحديد الكفايات ومهارات التدريس اللازمة للطالب/ المعلم والتى في ضوئها يمكن بناء معيار لتقييم مستوى أداؤه.

٣ ـ توضح هذه الدراسات ضرورة تحديد مستوى الأداء المطلوب في عملية التدريس حتى يسهل قياسه وتقييمه.

٤ ـ كما تعددت الدراسات التى تهدف إلى إعداد بطاقة ملاحظة لتقويم مستوى أداء الطالب/ المعلم لمهارات التدريس.

على أن تحدد وتصنف هذه الكفاءات في صورة إجرائية واضحة حتى يسهل ملاحظتها وقياسها.

٥ ـ كما توضح هذه الدراسات أن بناء معيار للتقييم يجب أن يبدأ من تحليل تقارير المتابعة أو بطاقات التقويم السابقة واستخلاص نقاط الاتفاق للوصول إلى تصميم المعيار الخاص بالدارسة الحالية .

****

الفصل الثانى

الكفايات والكفاءات ومهارات التدريس
فى التربية الفنية الميدانية

أولاً : الكفايات والكفاءات فى التربية الفنية
ثانياً : مهارات التدريـــس فى التربية الفنية

الفصل الثانى

الكفايات والكفاءات ومهارات التدريس
فى التربية الفنية الميدانية

تمهيد :

تعرضت الدراسة الحالية فى السابق للإطار النظرى العـام المعتمـد علـى استعراض الدراسات المرتبطة بمجال وموضـوع الدراسة وقـد خلـص هـذا الفصل إلى التعرف على بعض المعلومات التى تساعد فى تقييم مـادة التربيـة الفنية الميدانية .

بينما يختص هذا الفصل بإستعراض مفهوم الكفايات والكفـاءات ومـهارات التدريس اللازم توافرها فى الطالب / المعلم عند التدريب الميدانى وذلك بـهدف التوصل إلى معلومات محددة عن المهارات اللازمة التى يمكن الإستعانة بها عند تصميم معيار تقييم التربية الميدانية .

* * * * * * * * * * *

أولاً : الكفايات والكفاءات فى التربية الفنية :

لما كان المعلم هو الكفيل بإعداد الأجيال الصاعدة وتنشئتهم التنشئة التربوية الصحيحة التى تحقق أهداف المجتمع ، فإن كفاءته فى التدريس هى مقياس نجاحه فى أداء مهمته ، لذا فقد تحولت برامج تدريب المعلمين خلال السنوات العشر السابقة إلى برامج لرفع مستوى الكفاءة فى الأداء . " حيث اكتسبت برامج تربية المعلمين القائمة على الكفاءة (CBTE) ـ Competency Based Teacher Education أهمية خاصة منذ السبعينات كمدخل بديل للتعليم " (5 – 23 / 1979)

" فالكفاءة ضرورية لإعداد المعلم ويعنى بها اكتساب القدرة التى تكفى لأداء عمل ما وأن يتوفر لدى المعلم الطاقة التى تسمح له بالأداء بطريقة معينة وفى وقت ما " (٦٧ ـ ٨٥ / ١٩٨٨)

" وبناء على ذلك فإن إعداد المعلم يتطلب توافر مجموعة من المهارات الأساسية التى ينبغى تحديدها بدقة ، وتدريب الطلاب / المعلمين على أدائها والتأكد من إتقانها قبل القيام بعملية التدريس " (١١ ـ ١٢ / ١٩٩١)

أ ـ ماهية الكفاية والكفاءة :

ظهرت حركة إعداد المعلم القائمة على الكفايات نتيجة للشكوى المستمرة من أن برامج التعليم السائدة غير قادرة على الارتباط بحاجات الإنسان المعاصرة ولا تمكنه من مواجهة واقع العصر الذى يعيشه أى أنها ظهرت كرد فعل لفشل التربية التقليدية فى تحقيق أهدافها بشكل سلوكى .

فقد أشار المربى الأمريكى " شارترز Charters " إلى أن ضعف عملية تخطيط البرنامج التعليمى أصبح نقداً مألوفاً للفجوة القائمة بين الأغراض التعليمية وبين اختيار المقررات الدراسية وتدريسها ، إذ يقول : " فى الوقت

الذى يبدأ فيه من يكتبون فى المناهج بعبارة الهدف ، لا نجد من يستطيع أن يقود البرنامج منطقيا من هذه العبارة إلى الأمام نحو مواقف تعليمية إجرائية ، وفى كل الحالات عادة يقفز قفزات عقلية اعتباطية من الهدف إلى المقرر الدراسى ، دون أن يزودنا بالأسس الكافية التى تمكننا من عبور الفجوة ودون أن يقدم لنا الخطوات التى تقودنا ، دون معاناه من الهدف إلى إختيار المواد أو المحتويات والخبرات التعليمية " (١٨ ـ ١٣ / ١٩٩٢) .

" وينتقد " كوبر Cooper " الاتجاه التقليدى قائلاً : ان هذه الاتجاهات تتميز بعدم وضوح أهدافها ، والاكتفاء بتحديد المقررات المطلوب دراستها ، إما عن تحقيق هذه الأهداف .. فهذا أمر غير واضح ، وينطبق هذا أيضا على أساليب التقويم التى تقتصر على اختبارات الورقة والقلم فى نهاية العام ، وبمعنى اخر فهى لا تؤدى إلى تخريج المعلم المطلوب . لذا أصبح الاعتماد على البرامج التربوية التى تركز على الأداء الذى يستطيع المعلم إظهاره وليس على ما يعرفه عن هذا الأداء ، أى أن برامج إعداد المعلم قائمة على الكفايات تستهدف تطوير وزيادة تعلم التلاميذ من خلال تطوير قدرات المعلم ذاته وإمكاناته " (١٨ ـ ١٣ / ١٩٩٢) .

" ويؤكد هذا الرأى " صلاح مخيمر " بقوله " أن كفاءة المعلم ينبغى أن لا تقاس من خلال المقررات التى تحتوى عليها برامج إعداد المعلمين ، أو التقديرات التى يحصل عليها الطلاب ، أو الزمن المحدد للدراسة ، أو أية متطلبات أخرى لإعداده ، بل ينبغى أن تقاس بتحديد أثر أداء المعلم فى سلوك المتعلم " (١٨ ـ ١١٣ / ١٩٩٢) .

كما تؤكد " كوثر كوجك " هذا الرأى بقولها : " من المفروض أن تهتم كليات التربية بإتاحة الفرص لطلابها لكى يتدربون على هذه الكفايات بطريقة جادة وواقعية ، وأن منح إجازة التدريس يجب أن يتم بناء على مجموعة معايير ، تقيس وتقيم مدى إتقان الطالب / المعلم لمجموعة كفايات محددة مرتبطة بالتفاعل

الدراسى ، سواء على مستوى التدريس أو تصميم التدريس ، فإن ذلك أفضل بكثير من اجازته معلماً ، بناء على نجاحه فى بعض مقررات نظرية فى التربية وعلم النفس (٢٩ ـ ١٧ / ١٩٧٨) .

ـ ويذكر عزت عبد الموجود " أن الاعداد على أساس الكفاية من الأساليب الفعالة فى تحسين إعداد المعلم ، حيث يؤكد ضرورة ربط المعرفة بالتطبيق فى عملية إعداد المعلم ، وإنماء مهارات التدريس وكفاياته لدى المعلم بطريقة غير تقليدية ، مثل : التعلم الذاتى ، والأنشطة الفردية والجماعية والمناقشات ، وعمليات التقويم المستمر والختامى " (٣١ ـ ٥٢ / ١٩٧٨) .

وقد تعددت الآراء التى تناولها التربويون لمفهوم الكفاية ولعل حداثة هذا المفهوم وراء هذا التعدد ، حيث لم يتبلور مفهوم محدد للكفاية ، وباستعراض التعريفات المختلفة ، وجد أن بعض الباحثين عرف الكفاية على أنها :

ـ " القدرة على أداء المهام التعليمية المطلوبة من المعلم " (7 – 43 / 1977)

وعرفها البعض الأخر على انها :

ـ " مجموعة من المفاهيم والمهارات والاتجاهات اللازمة للمعلم مثل " (٥٠ ـ ٦٧ / ١٩٨٥) .

أما " باتريسيا Batricia " فعرفتها على أنها :

ـ " أهداف سلوكية واضحة محددة تشمل مهارات ضرورية ، تعبر عن قدرة المعلم على التدريس الفعال " (1989 / 4 – 26) .

وعرفها " هتليمان Hittleman " على أنها :

ـ " القدرة على أداء سلوك ما ، بينما الأداء هو إظهار المهارة بشكل يمكن قياسه ، فالأداء هو المظهر العملى للكفاية " (1976 / 75 – 21) .

وترى الباحثة :

ـ أن الكفاية تتمثل فى توفير مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات ، التى يمكن ترجمتها إلى أهداف سلوكية ، تحدد مطالب الأداء المطلوب من المعلم بحيث يكون هذا الأداء قابلاً للملاحظة والتفسير والقياس ، وعلى هذا فسوف تستخدم الدراسة الحالية التعريف الإجرائى التالى للكفاية التعليمية :

" أنها مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التى يكتسبها المعلم ، نتيجة مروره فى برنامج معين ، بحيث تمكنه من أداء مهامه التعليمية بكفاءة وفعالية مما يسهم فى تحقيق النواتج التعليمية المرغوب فيها لدى التلاميذ " .

وقد استخدم مصطلح كفايات المدرس Teacher' s Cometenicies بمعنى " القدرة على عمل شئ بمستوى معين من الأداء يتسم بالكفاءة والفعالية ويتضح من هذا التعريف أن الكفاية لابد أن تتضمن كل ما يعتقد أنه لازم" (٤٧ ـ ١١ / ١٩٨١) لكى يقوم المعلم بتعليم فعال ، فالكفاية إذن صفة تنسب لمن أهل مهنيا واعترف له بالقدرة على أداء العمل ، وإذا اعتبر أن الكفاية تمثل الحد الأدنى للأداء ، فإن الكفاءة تمثل بالضرورة أعلى درجة من درجات الأداء فى عمل ما .

ـ ويستخدم البعض مصطلح مهارات التدريس Teaching Skills فى تحديد مفهوم الكفاية ، وكذلك يستعمل مصطلح فعالية المدرس أو مصطلح تمكنات المدرس Teaching Effactivenss ، ومع اختلاف هذه المصطلحات فى التسمية إلا أنه يمكن القول إنها كلها تحاول وضع مواصفات لأداء المعلم الناجح .

وقد حددت الدراسات والبحوث التى تدور حول المعلم ، كمدخل من مدخلات العملية التربوية ـ عدداً من الصفات والكفايات التى ينبغى توافرها فى المعلم حتى يكون كفء وفعالاً فى أداء عمله .

" ففى دراسة لعزت الطويل حددت صفات المعلم الكفء وهى :

* " **القدرة على التعليم** : وتشمل القدرة على فهم وأداء المهام المطلوب تعليمها ، وفهم واكتشاف مشاكل التلاميذ ، والعمل على حلها فضلاً عن القدرة على تصحيح أخطائه بارتياح وكرم وإخلاص " (٢٢ ـ ٧ / ١٩٨٠) .

* **الرغبة الصادقة فى التعليم** : تتضمن الاهتمام والمساهمة فى المساعدة على تقدير الآخرين ، والميل نحو تلقينهم ، والصبر فى إزالة أخطائهم ، والشعور بالرضا من رؤية التلاميذ يتقدمون بنجاح فى عملهم " .

ويرى " نثنايل كانتور N. Cantor " أن أهم الصفات المهنية الواجب توافرها فى المعلم الكفء لضمان نجاحه فى الموقف التعليمى وهى :

" فهم سيكولوجية التعلم ، فيمكننا أن نصبح أكفاء ، لو أمكننا أن نتفهم طبيعة النمو والتطور عند الأطفال " (٤٤ ـ ٢٨٩ / ١٩٨٧)

وفى تناول آخر حدد " باتريك سوبر Patrick Souper " كفاية المعلم بالقدرة على :

" استخدام الأفكار بإهتمام والتعبير عنها ، واسترجاع الخبرات السابقة ، والإبقاء على حيوية الموضوعات ، وعكس مواقف المبادرة تجاه الآخرين ، وتشجيع المناقشة وإحداث اتصال جيد فى المواقف السلوكية المختلفة والتكيف معها " (29 – 109 / 1976) .

يتبين من هذه الجوانب المستخدمة فى تحديد كفاية المعلم ، أنها تتفق مع الصفات المهنية الواجب توافرها فى المعلم الكفء ـ السابق ذكرها ـ أى وجود سلوك خاص بالمعلم ، وآخر مشترك بينه وبين تلاميذه ، وذلك للوصول بالعملية التعليمية إلى أفضل صورها التى تعود بالتالى على التلميذ نفسه بالنفع والاستفادة المتكاملة من تلك العملية فى نطاق الكفاءة المرجوة من المعلم .

ب ــ أنواع الكفايات وخصائصها :

تصنف الكفايات التعليمية إلى ثلاثة أنواع هى (١٨ــ ١١٨، ١١٩/١٩٩٢) :

١ ــ الكفايات المعرفية .

٢ ــ الكفايات الأدائية .

٣ ــ الكفايات النتائجية .

١ ــ الكفايات المعرفية :

تنقسم إلى نوعين (كفايات طرق التدريس ــ كفايات المحتوى) .

وتتضمن كفايات طرق التدريس ــ على سبيل المثال ــ قدرة المعلم على معرفة الأساليب الفعالة لإدارة الفصل وتحديدها .

أما كفاية المحتوى فتتضمن ــ على سبيل المثال ــ معرفة المعلم بمحتوى المنهج وأهدافه وفلسفته .

وكلا من كفايات طرق التدريس والمحتوى يمكن قياسها بواسطة اختبارات المقال أو الاختبارات الموضوعية أو خلال ملاحظة أداء المعلم أثناء التدريس .

٢ ــ الكفايات الأدائية :

تشير إلى سلوك المعلم كما يقوم به فى حجرة الدراسة ــ وهى تتطلب مثل الكفايات المعرفية ــ طرقا ملائمة لتقويمها فالكفايات الأدائية ترتبط بسلوك المعلم داخل حجرة الدراسة ، لذا كانت الملاحظة المنظمة هى الأسلوب الأكثر ملاءمة لقياسها .

٣ ــ الكفايات النتائجية :

تمثل المستوى النهائى للكفاية والشكل الذى يحظى بأكبر عناية ممكنة وهى تشير إلى نواتج التعلم التى يحدثها المعلم لدى تلاميذه ، باستخدام الكفايات المعرفية والأدائية وهى الكفايات المعرفية تشمل سلوكيات المحتوى والطرق .

وتتضمن كفايات المحتوى اتقان التلاميذ محتوى المادة الدراسية ، وهى عادة مـا تقاس بالاختبارات التحصيلية المقننة أو الاختبارات المعيارية .

ويرى البعض مثل " هال وجونز Hall & Jones " أن هـذا التقسـيم لأنـواع الكفايات لابد من إضافة نوعين آخرين وهما (1976 / 34– 19) :

١ ـ الكفايات الوجدانية .

٢ ـ الكفايات الاستقصائية .

١ ـ الكفايات الوجدانية :

ويتصل هذا النوع من الكفايات بالاستعدادات والميول والاتجاهـات وتكـاد تجمع الدراسات والبحوث على صعوبة تحديد هذه الكفايات وتقويمها مما يوضح السبب فى تضمين برامج إعداد المعلم عددا محددا من هذه الكفايات .

٢ ـ الكفايات الاستقصائية :

تشتمل على الأنشطة التى يقوم بها المعلم ، للتعرف على النواحى المتصلـة بعمله ففى عملية إعداد المعلم ـ على سبيل المثال ـ قد يطلب مـن الطـالب / المعلم زيارة مدرس ، لملاحظة أدائه داخل الفصل أو زيارة معسـكر للأطفـال فيكشف أن المعلم يعد معرفيا أو وجدانيا للتعامل مع الأطفال ، مما يؤدى إلـى تحديد حاجات معينة وتوجـيه البرنامج إلى معالجة أوجه القصور فيه .

وقد توصل " مصطفى سويلم " إلى تحديد الكفايات التعليمية ، وتمكـن مـن الكشف عن ٤٥ كفاية تعليمية وصنفها إلى خمس مجالات هـى (٥٨ ـ ٥٣ / ١٩٨٠) :

١ ـ التخطيط للتعليم .

٢ ـ الأساليب .

٣ ـ الدافعية .

٤ ـ التقويم .

٥ ـ التخصص فى المادة وأساليب تدريسها .

كما قسمت " كوثر كوجك " الكفايات التعليمية إلى قسمين أساسيين هما : (٢٩ ـ ٦٨ ، ٦٩ / ١٩٧٨)

١ ـ مهارات تفاعل إجتماعى وهى المهارات اللازمة للمعلم لكى يقوم بدوره الفعال فى بيئة المدرسة الاجتماعية وتنقسم إلى :

ـ مهارات تتعلق بالعلاقات الشخصية للمعلم مع تلاميذه وزملاءه وإدارة المدرسة ...... إلخ .

ـ مهارات لازمة للمعلم لكى يعزز ويشجع التفاهم المتبادل بين التلاميذ بعضهم وبعض .

٢ ـ مهارات تفاعل دراسى وتنقسم لثلاثة مستويات :

ـ قدرة المدرس على إتباع التعليمات والتوجيهات وإعطاء الإرشادات لإستعمال المواد التعليمية .

ـ مهارات المدرس فى تقديم المادة التدريسية للتلاميذ .

ـ قدرة المدرس على تصميم تدريسه بصورة متكاملة متبعا فى ذلك الأسلوب العلمى .

وفى دراسة لتوفيق مرعى قام بتصنيف مجموعة الكفايات إلى ستة مجالات يتوقع من المعلم أن يقدر على أدائها بكفاءة وفعالية وهى : (٤٧ ـ ٢١ / ١٩٨١) .

١ ـ التخطيط للتعليم : ويشمل تحديد الأهداف التعليمية السلوكية المتوخاه وإعداد الخطط لتنظيم تعلم التلاميذ .

٢ ـ مراعاة بنية المادة الدراسية أثناء عملية التعليم : ويشمل إدراك بنية المادة الدراسية المنطقية ومراعاة مبادئ التعليم الموجه ذاتيا .

٣ ـ اختيار الأنشطة وتنظيمها ويضم :

ـ الأنشطة التعليمية .

ـ أنشطة العلاقات الانسانية .

ـ أنشطة إدارة الصف .

ـ أنشطة الثواب والعقاب .

ـ أنشطة تواصل المعلم مع الآخرين .

٤ ـ إجراء التقويم : ويحوى تقويم تعلم التلاميذ ، وطرح الأسئلة .

٥ ـ تحقيق الذات (ذات المعلم) من خلال :

ـ المعرفة المهنية

ـ الاتجاهات المهنية .

ـ المهارات المهنية .

٦ ـ تحقيق أهداف التربية بالنسبة للمتعلمين عن طريق معرفة :

ـ إدراك المتعلمين .

ـ الجانب الانفعالى للمتعلمين .

ـ مهارات المتعلمين .

" فالكفايات والمهارات يمكن تحديدها وتوفيرها فى المعلم حيث يقدر على أدائها بوجه عام وبصورة عالية المستوى ، إلا أن تخصص التربية الفنية يتطلب صفات ومهارات إضافية متميزة وذلك لإرتباط تلك المهنة بذلك التخصص الذى يدرس الفنون والتذوق الفنى وجوانب أخرى فى الثقافة البصرية بشكل عام" (٥٣ ـ ٦١ / ١٩٨٢)

ويشير محمود البسيونى إلى بعض صفات معلم التربية الفنية قائلاً :

" إذا كانت مهمة مدرس التربية الفنية هى تنمية عادة الرؤية الجمالية الفنية فى تلاميذه ، فأول ما يجب مطالبته به هو أن يكون قد اكتسب فى نفسه هذه العادة أثناء تكوينه " (٣٦ ـ ٣٩٠ / ١٩٥١) .

ويؤكد (توماس هوبكنز Thomes Hobkions) هذه الفكرة حين قال :

" أنه لابد من أن يكون خبرات المعلم فى الفن و التربية مصدرا غنيا يختـار منها ما يساعده فى اتجاه تعبيره الفنى ومما يفسح الطريـق لإنطـلاق أعمـال التلاميذ على سجيتها و النظر إليهم بروح الفهم و التعاطف و المحبـة " (٤١ ـ ٦ / ١٩٦١)

ويحدد جونسون ١٩٦٥ (The bases of Art Teacher Prepurtion Johaunson)كفايات المعلم التربوية فى التربية الفنية فى سبع نقاط و هم:

١ – أن يكون قادرا على تقييم نقاط قوته و ضعفه

٢ – أن يكون قادرا على التعرف على طبيعة التعلم

٣ – أن يكون قادرا على فهم السلوك و العملية الإبتكارية

٤ – أن يكون قادرا على تطوير ميدان الفن ليتوأم مع حاجات التلميذ

٥ – أن يكون لديه معرفة بنظام الإدارة المدرسية و أنواع المناهج

٦ – أن يمارس التدريب فى المستويات التعليمية التى يقوم بتدريسها

٧ – أن يكون قادرا على البحث و المعرفة و الدراسة الذاتية وممارسة حـل المشكلات لرفع مستوى تدريسه

وتحدد إحدى الهيئات التربوية كفايات معلم التربية الفنية فى أنه (4 - 81/1982)

١ – القدرة على التحديد القبلي لحاجات التلميذ التعليمية

٢ – المعرفة بالمحتوى الفني

٣ – القدرة على تحديد و تخطيط الإستراتيجيات و الأهداف

٤ – القدرة على تنظيم الإجراءات المساعدة على الإنجاز

٥ – القدرة على قيادة الخبرة التعليمية

٦ – القدرة على خلق جو فعال ينمى التعليم و التعلم

٧ – القدرة على التعليم و دراسة التغذية الراجعة ورد الفعل و علاج المشكلات

٨ – القدرة على تحمل المسئوليات المهنية

٩ – الإتصاف بالصفات المهنية

١٠ – القدرة على التعلم و النمو المستمر

مما سبق يمكن تحديد المهارات والكفايات النوعية لمعلم التربية الفنية وذلك بالإضافة لكفايات المعلم العامة السابقة فيما يلى :

١ ــ أن يمارس العمل الفنى : فالمعلم الممارس للعمل بنوعية المسطح والمجسم يتفهم مراحل إنتاجه ، ويمكنه ذلك من نقل هذه الممارسة لتلاميذه ، وأن يتقبل أساليبهم وتعبيراتهم الفنية ولغتهم الشكلية التى هى نفس لغة العمل الفنى الذى يقوم بممارسته .

٢ ـ أن يصف ويحلل العمل الفنى : وهو امتداد للمارسة الفنية ونمو لتذوقه الفنى ، ويمكن أن يساعد معلم التربية الفنية على أن يتقبل رسوم تلاميذه وأعمالهم الفنية ، ويشجعها وينميها ، وأن تكون لديه رحابة الصدر لتفهم أساليبهم ، وأن يكون لديه القدرة على اختيار وتحديد الجيد من الأعمال الفنية .

٣ ـ أن ينمى الرؤية البصرية : فمعلم التربية الفنية يتخاطب بلغة الشكل ، ويتعامل مع حاسة الإبصار أكثر من سائر الحواس مع تلاميذه ، فالمعلم الكفء هو من يتدرب على تنمية الرؤية البصرية ، ويشرك تلاميذه فى التعرف على الأبعاد والمسافات والأشكال والألوان وغيرها من عناصر الرؤية ، سواء عند رؤية الطبيعة أو العمل الفنى مما يمكن أن يكون تدريبا موضوعيا للحواس .

٤ ـ أن يتفهم ويتقبل الفروق الفردية فى إنتاج تلاميذه : فالمعلم الكفء هو من يقابل كل تلميذ فى اتجاهه وأسلوبه الخاص دون فرض لأسلوب معين ، ويقابل التفاوت فى مستوياتهم الفنية .

٥ ـ أن يشجع العاطفة المبدعة : فهذا النوع من العاطفة يرفع الانسان إلى مستوى أعلى ، وهذا هو ما يسعى إليه المعلم الكفء لتحقيقه فهو يساعد تلاميذه على التنفيس عن انفعالاتهم واحاسيسهم من خلال الممارسة الفنية ، ويكشف معهم عن حقائق الأشياء ، ومن خلال العمل الفنى المبتكر يمكن للمعلم الكفء بناء الشخصية الإنسانية المتكاملة التى هى هدف التربية النهائى .

٦ ـ أن يدرس تاريخ الفن : ويتضمن هذا التحليل عناصر الأعمال الفنية للفنانين ، بل وتقييمها ، ويتضمن كذلك القدرة على التعرف على الأساليب الفنية المختلفة والمقارنة بينها .

ج ـ العوامل المؤثرة فى الكفاية والكفاءة :

تنقسم العوامل المؤثرة فى الكفاية والكفاءة إلى جزئين : أحدهما خاص بالمعلم ذاته من سلوك وشخصية ومظهر والأخر خاص بجوانب إعداد المعلم من حيث إلمامه بمادة التخصص وأساليبه فى طرق التدريس .

وقد توصل البعض من خلال دراسات متعددة إلى العوامل المؤثرة فى الكفاية فى العملية التعليمية .

فقد حدد محمد مصطفى زيدان تلك العوامل فى تصنيف دقيق وواضح وشامل وقد ضمت أربعة عوامل أساسية : (٥٦ ـ ٤٣ / ١٩٧٢)

١ ـ عوامل ذاتية : اتجاهات المعلمين ومشاعرهم والقابلين للتقدم والإلمام بالتراث الثقافى والاطلاع .

٢ ـ عوامل مهنية : إعداد المعلمين والتدريب والدراسات التكميلية وحلقات البحث والاجتماعات والمؤتمرات وزيارة الفصول وتحسين المناهج وديمقراطية الاشراف .

٣ ـ عوامل بيئية : الحرية فى العمل والحوافز والارتقاء بمهنة التعليم وزيارة البلاد الاخرى والكيان الاجتماعى للمدرسة .

٤ ـ عوامل نوعية : وضوح الأهداف والتفاعل والسيطرة على الجماعة والموازنة بين الحلول الفردية والحلول الجماعية للمشكلات .

كما حدد أنطوان رحمة العوامل التى تؤثر فى كفاية المعلم فيما يلى : (٤٥ ـ ٧٥ / ١٩٧٨)

١ ـ الحوافز .

٢ ـ الاعداد .

٣ ـ الصفات الشخصية .

د ـ مصادر اشتقاق الكفايات وطرق تحديدها :

هناك كثير من المصادر التى يلجأ إليها الخبراء التربويون لإشتقاق الكفايات وتحديدها ومن أهمها : (١٨ ـ ١٢٢ ، ١٢٣ / ١٩٩٢)

١ ـ تحليل مناهج المرحلة الدراسية التى يضطلع المعلم بمسئولية تدريسها ، وترجمتها إلى كفايات .

٢ ـ دراسة طبيعة المتعلم فى هذه المرحلة ، وتحديد حاجاته ، وخصائص نموه .

٣ ـ دراسة المجتمع وحاجاته ، ومتطلباته من الخريجين ، مع تحديد مهام وظائفهم فى المجتمع ، وترجمته إلى كفايات .

٤ ـ تحديد متطلبات مهنة التدريس ، وما ينبغى أن تتضمن من مهارات ، وترجمتها إلى كفايات .

٥ ـ تحليل العمل ، أى تحديد الأدوار ، والمهام الخاصة بهذا العمل ، وترجمتها إلى كفايات .

٦ ـ آراء الخبراء والمتخصصين المهتمين بالمجال من أساتذة جامعة ، وموجهين ، ومعلمين فيما يجب أن يكون عليه هذا العمل ، وترجمته إلى كفايات .

٧ ـ الاطلاع على قوائم الكفايات السابق تحديدها ، والاطلاع على الدراسات السابقة لها .

٨ ـ الأصول الفلسفية والتاريخية لإعداد المعلم .

٩ ـ الخريجون ، حيث يستطيعون تحديد ما ينبغى أن يكون عليه برنامج الإعداد من خلال مواجهة العمل الميدانى بعد التخرج ، وترجمته إلى كفايات .

١٠ ـ آراء الطلاب فيما يدرسونه .

هذا .. ومن الممكن استخدام مصدراً أو أكثر من هذه المصادر إذ أن ذلك يضمن دقة التحديد ، والشمول ، وأن يكون أكثر موضوعية ، **ولكن لابد من مراعاة النقاط التالية عند تحديد الكفايات :**

١ ـ أن تكون واقعية واضحة ، ومحددة ، ويمكن تحقيقها بأساليب التعلم المتعددة ، وأن تكون مقبولة من قبل المتعلمين .

٢ ـ أن تتمشى مع أهداف المادة بشكل خاص ، ومع أهداف التربية بشكل عام .

٣ ـ أن تكون شاملة لكافة جوانب الخبرة .

٤ ـ أن تصاغ بطريقة إجرائية ، بحيث يمكن تحديد المحتوى ، كما يسهل تقويمها ، وترجمتها إلى خبرات تعليمية .

هـ ـ برامج التدريب وكفاءات التدريس :

لقد جمع " محمود الناقة ١٩٨٧ " عدة تعريفات تشترك في تحديد معالم البرنامج التعليمي القائم على الكفايات فيها : (٣٧ ـ ٢٧ : ٣٢ / ١٩٨٧)

ـ أنه البرنامج الذي يربط المتعلم بمطالب الأداء المطلوبة للفرد في عمله .

ـ أنه البرنامج الذي يعرف الدارسون عند بدايته ماذا عليهم ، ليكونوا قادرين على أدائه .

ـ هو البرنامج الذي يحدد سلفاً الأداء المطلوب ، وعلى الدارس أن يبدي في نهايته سلوكاً يدل على أنه اكتسب المهارات التي تمكنه من الأداء المطلوب .

ـ هو البرنامج الذي يحدد الأهداف ويذكر الكفايات التي على الفرد أن يؤديها ، ويحدد المعايير التي يتم التقويم على أساسها .

— هو البرنامج الذى يتضمن مخططه ثلاثة أمـور هـى عبـارات واضحـة لمجموعة من الكفايات المستهدف إظهارها ، ونظام لتقدير أداء الطالب بكـل عبارة من عبارات الكفايات ، وبيئة تعليمية منظمة تنظيما دقيقاً ، لمسـاعدة الطالب على تحصيل الكفايات .

كما أنه مجموعة من الإجراءات ، لمساعدة الطالب أثناء الإعداد علـى أن يكتسب المعلومات ، المهارات ، والإتجاهات التى دلـت البحـوث العلميـة والخبراء على إنها تستطيع أن تسهم فى إعداده .

— وهو البرنامج الذى يقوم على أساس تحديد الكفايات التـى يـرى معدوهـا ضرورة أن يكتسبها الفرد ويؤديها بإتقان ، مع تحديد معايير تشير إلى هـذا الإتقان .

ولقد تعددت البحوث والدراسات التى إهتمت ببناء برامج إعداد المعلم علـى أساس الكفايات فإهتم البعض منها بتصميم هذا النوع من البرامج إستناداً علـى قوائم كفايات ، أو بعد تحديد الكفايات المتضمنة فى هذه البرامج ، كمـا اهتـم البعض الآخر بتصميم مدلولات تعليمية فى مجالات إعداد المعلم المختلفة فـى مراحل مختلفة من التعليم ومن هذه المدلولات ما تم تجريبه لتعرف مدى تحقيـق الأهداف التى حددت له ، ومنها ما لم يتم تجريبه إكتفاءاً بتعديله فى ضـوء آراء المتخصصين ومن خلال الدراسات الإستـطلاعية ، فـإن الدرجـة العلميـة والخبرات والممارسات السابقة للمعلمين ، لا تكون نهاية المطاف ، لكن لابد أن يتبعها دراسات مستمرة لتساير التطور العلمى السريع ، ولترتفع بمستوى الأداء فى عصر يعتبر الإتقان من أهم سماته ، وهذا يعنى إن الحصول على المؤهـل يعد مرحلة أولية ، من الضرورى أن يتبعها مراحل متلاحقة من برامج التدريب أثناء الخدمة ، بأشكال متعددة ، ومتجددة تتناسب مع تطور المناهج بشكل عام ، بحيث تحدد هذه البرامج الإتجاهات السلوكية ، والمعرفية التـى يحتـاج إليـها

المتعلمون سلفاً ، كما تحدد شروط تطور كفاءات التدريـــس ، ومســـتوى الأداء الذى ينبغى الوصول إليه . (1980 / 225 – 40)

وترتبط زيادة عائد التعليم بزيادة كفاءة التدريس فى المواقف المختلفة داخـل العملية التعليمية ، فمهما توافرت الإمكانات المختلفـــة ، والمنـــاهج المتطـــورة وأساليب التدريس والتوجيه الحديثة ، كل ذلك لا يحدث التقدم المطلوب مـــا لـــم يكن هناك معلم كفء قادر على إحداث التكامل المطلـــوب بيـــن هـــذا كلـــه ، وترجمته إلى مواقف تعليمية وأنماط سلوكية تتميز بالثراء والفاعلية .

حول المعلم الكفء وضـــع مجلس إعداد المعلـــمين بكاليفورنيـــا أساســـاً لقـــياس كفاءة التـــدريس ، وفاعلية المدرس ، وقد اندرجـــت الأســـس تحـــت معيارين : (1964 / 109 – 39)

ــ **المعيار الأول : معيار الإنتاج** ، ويتمثل فى توفير الإمكانات ومساعدة الطلاب على تفهم وتقدير التراث الثقافى ، هذا إلى جـــانب المعاونـــة فـــى تكويـــن العلاقات الطيبة بين المعلم والبيئة المدرسية .

ــ **المعيار الثانى : معيار العملية والتفاعل** : ويتضح فى توجيـــــه المـــدرس ، وإرشاده لتلاميذه وفق الأسس السيكولوجية ، وإسهام المدرس بفاعلية ومهارة فى الأنشطة المدرسية ، وهذا الأساس يشير إلى سلوك المدرس ، وســـلوك التلميذ .

فضلاً عن أن التعليم لا يزدهر دون إيجاد معايير الكفاءة لقيـــاس المســـتوى المهنى والعلمى والثقافى ، بما يكفل رفع مستوى الأداء فى العمل ، فقد أجمعـــت نتائج الكثير من البحوث التربوية ، على أن التدريب ينبغى أن يتضمن معيـــاراً لتقويم أداء المتدربين ، وأراء المدربين ، وآراء التلاميذ ، ومن هذه النتائج مـــا يشير إلى أن سلوك التلميذ يتغير كمعيار نهائى لتقييم أداء المعلم ومنها ما جـــاء فى دراسة " سوار Soar " حول المعيار الخاص بالتقويم فى برامـــج التدريـــب ،

بحيث يمكن تحديده من خلال تركيز كل برنامج تدريبى على تغير أو تطويـــر أنماط واستجابة (المعلمين) موضع التدريب أو تلاميذهم ، وقد رتبت المعـايير التى استخدمت لتقويم أنشطة تدريب المعلم كالآتى : (1974 / 209 – 33)

١ ـ معيار مرتبط بأداء التلميذ .

٢ ـ معيار مرتبط بأداء المعلم .

٣ ـ التكامل بين أداء المعلم والتلميذ .

ومن ثم فإن تطوير كفاءات التدريس الخاصة بمعلم التربية الفنيـة وطـرق قياسها ، عملية تستغرق من الوقت الكثير ، " فالخبرات التعليمية التى تكتسـب عبر فترة زمنية معينة ، يفترض فى المعلم أنه استطاع من خلالها الوصول إلى درجة مناسبة من التمكن فى أداء عدة كفاءات أساسية بـها ، تؤهلـه بجـدارة لممارسة المهنة وتعمل على نموه العلمى ، ليزداد تمكنه منها ، ومن كـل مـا يستجد من كفاءات أخرى فى مجال تخصصه " (٦٦ ـ ٥ / ١٩٨٧)

وقد أمكن تحديد أنماط متغيرات الكفاءة وفق ما ورد فى دراسة حول الكفاءة الإنتاجية للمدرس وتتحدد هذه الأنماط فى : (٣٢ ـ ١٨ / ١٩٨١)

ـ عامل الشخـصية والتدريـب ، وتتحـدد الفروق الفردية بين المدرسـين (موضع التجريب) فى الكفاية والفعالية .

ـ متغيرات البيئة المدرسية ومتغيرات التلاميذ ، وهى من العوامل المؤثرة فـى المظاهر السلوكية من جانب المدرس ، ومن جانب التلميذ .

ـ محكات الكفاءة والفاعلية ، وتعنى النتائج التى يمكن قياسها فى نهاية فترة من التعليم ، ويتحدد على ذلك معيار الكفاءة الداخلية بمـقدار الفاعليـة فـى التدريب .

وفى ضوء ما سبق يمكن استخلاص بعض الأسس والمعايير الضرورية التى ينبغى مراعاتها فى التخطيط لبرامج التدريب من منطلق الكفاءات الخاصة لمعلم التربية الفنية بالتعليم الأساسى .

و ـ أسس تطوير برامج التدريب فى ضوء الكفاءات :

تحتل أهمية تطوير برامج التدريب أهمية كبرى ، إذ تتحدد هذه الأهمية فى إعداد المعلم الكفء الذى يؤدى عمله فى سرعة وإتقان ، هذا بالإضافة إلى مرونة إعداد المعلم بحيث يسهل توجيهه وتدريبه على ما يستجد من أعباء جديدة ، أيضاً ينبغى أن يكون التخطيط لبرامج إعداد معلم التربية الفنية ، تخطيطاً متزامناً مع التخطيط لبرامج التدريب أثناء الخدمة ، بحيث ترتبط الكفاءات بالتقنيات المتطورة التى تجمع بين الجانب النظرى والجانب العملى فى المواقف التعليمية المختلفة .وقد تم الأخذ بالبرامج التى تقوم على تدريب المعلمين وإعدادهم إعداداً قائماً على الكفاءات فى هذا المجال ، وذلك لأنها تقوم على تفريد التعليم Individualizing Instruction ، والتعليم الذاتى Self learning القائم على أساس نظام الوحدات النسقية (Modules) أو من خلال الرزم التعليمية الذاتية Self Instruction Packages وكذلك البرامج المصغرة . (٦٥ ـ ٢٩٢ / ١٩٨٥)

كما تتوقف كفاءة المعلم على نجاحه فى إختيار أفضل طرق التدريس المناسبة للمواقف التعليمية المختلفة ، وأساليب استخدامها ولتحسين أداء معلم التربية الفنية (موضع التدريب) ، يتطلب مراعاة استخدام التعلم الذاتى فى برامج التدريب ، كما تتضمن البرامج مواقف تعليمية مختلفة ، ترتبط بالأهداف الإجرائية لتدريس الفن ، ثم تحدد طرق التدريس المناسبة لكل موقف تعليمى ، والمهارات الأدائية اللازمة لتناول هذه الطرق على الوجه الأكمل .

ويمكن الاستفادة من البحوث والدراسات العلمية فى تحديد مواصفات برامج التدريب لتحسين أداء المعلم ، من خلال ما جاء فى دراسة " كوبر Cooper "

و" ويبر Weber " ، فقد أستطاعا تحديد مواصفات البرنامج القائم علـــى الكفـــاءة التى تساعد فى تحسين وتطوير دور المعلم فيما يلى : (1976 / 16 – 10)

ـ التعلم الذاتى : ويقوم على الاشتراك الفعال فى البرنامج بمراحله .

ـ العمل الميدانى : ويعنى الاهتمام المتزايد باســتعمال الأداء معيـــاراً للنتـــائج وتقليل الاعتماد على المعرفة الداخلية .

ـ الاهتمام بمخرجات البرنامج : وهو التركيز على العائد من العملية التعليمية .

كما استطاع " ستيف Steve " وضع أسس عامة للبرامج القائمة على الكفـــاءة بإستخدام أسلوب التعلم الذاتى ، ومن خلال الدراســـة الأولـــى والثانيـــة أمكـــن استخلاص وتحديد المقومات العامة لتخطيط برامج التدريب لمعلم التربية الفنيـــة وتتحدد فى : (1973 / 258 – 18)

ـ تصنيف الكفاءات فى مجال التربية الفنية ، على شكل أفعال إجرائية تتحـــــدد كأهداف ، وتوضع فى مستـــهل كل برنامج بحيـــــث يسهـــــل ملاحظتـــها وقياسها .

ـ تطبيق نظام التعلم الذاتى بحـــيث تقع مسئولية تحقـــيق الكفاءات على المعلـــم (موضع التدريب) ، إلى جانب تحديد مستويات التمكن المطلوبة كحد أدنى للأداء .

ـ تصميم النشاطات التعليمية المرتبطة بالأهداف الفنية الإجرائية التى تقوم على المعلومات المرتبطة بالفن ، والمهارات التقنيـــــة والتكنولوجيـــة المرتبطـــة بإستخدام الخامات والأجهزة ، وتطويعها لخدمة المواقف التعليمية .

- يستند التقدم فى البرامج إلى تحقيق الكفاءة فى أداء المعلم ، والكفاية العلمية ، والفنية ، والعملية عن طريق تنوع الخبرات الفنية ، إذ تقوم على تنوع معدلات التحصيل فيها .

- يعد البرنامج فى كل مرحلة بشكل يسمح بتعزيز استخدام أسلوب التعليم الفردى ، أو التعليم الذاتى ، ويركز بالدرجة الأولى على المخرجات والمدخلات ، كما يعمل البرنامج على أساس تنوع خلفيات المعلم المتدرب وقدراته .

- الاستفادة من نظام التغذية الراجعة فى برامج التدريب ليحصل المتدرب على معلومات منظمة مستمدة من خلال تقدمه فى البرامج .

- تحديد أساليب وطرق التقويم والمعايير المرتبطة بها لقياس مستوى الكفاءة والفعالية ، عن طريق استخدام أسلوب أداء المعلم المتدرب كمعيار للكفاءة باعتباره أسلوبا مباشراً من أساليب التقويم ، كما يستخدم فى البرنامج أسلوب التقويم الذاتى الذى يجعل المتدرب مسئولاً عن تقدمه .

- يبنى نظام التقويم فى البرنامج على أساس المتابعة من قبل القائمين بالإشراف على البرنامج ، وعلى قياس العلاقات القائمة بين أداء المعلم ، والمستوى التحصيلى للتلاميذ .

ثانياً : مهارات التدريس فى التربية الفنية :

يعتقد البعض أن مجرد الالمام بمادة دراسية معينة يجعله قادراً على القيام بتدريسها ، فيمكن للشخص أن يكون معلماً بالإعتماد على بعض مهارات خاصة لديه كقدرة على الاقناع أو الطلاقة اللفظية أو تبسيط بعض المفاهيم ..

ولكن المسألة ليست بهذه البساطة ، فالتدريس لا يعتمد على مجرد معلومات أو بعض مهارات شخصية ولكنه علم لـه فنونـه وطرقـه الخاصـة والشخص الذى يعمل بالتدريس لابد له من التمكن من التدريس و المهارات الفنية التى يستطيع عن طريقها توصيل المعلومات ، وغرس القيم ، وتعديل سلوك الطلاب .

أ- ماهية مهارات التدريس :

تعددت تعاريف المهارة Skill وقد ورد هذا المفهوم بعدة معاني ، منها : (39 – 182 / 1977)

الكفاية Competency

الملائمة أو التوافق Adequate

القدرة Abillity

عائد أو كافى Sufficient

صفة الشخص الكفء person adequate

" المهارة في اللغة هي الخدمة في الشئ ، والماهر: الحاذق بكل عمل " (١ ـ ٣٩ / ١٩٧٩)

ويعرف كلا من " وهيب سمعان ، رشدي لبيب المهارة بأنها القدرة على أداء عمل معين بإتقان مع الاقتصاد في الجهد والوقت لتحقيق الأمان، وأنها القدرة على القيام بعمل من الأعمال بشكل يتسم بالدقة والسهولة والسيطرة والاقتصاد فيما يبذله الفرد من جهد . (٣٩ ـ ٥٤ / ١٩٧٧)

ويذكر أحمد زكي صالح المهارة على أنها نتيجة لعملية التعلم وهي السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال وعملية اكتساب المهارات ما هي إلا فصل متدرج لأجزاء المجال تخضع لقوانين التعلم العامة . (٥ — ١٩٧٧/٣٢)

والمهارة كلمة عامة يدخل في نظامها أشياء كثيرة فالمهارة قد تعني الدقة في استخدام العدد والأدوات ، أو العناية في الأداء أو القدرة على الصقل والتشطيب .

ويذكر "بورجر وسيبورن أن كلمة المهارة لها عدة معان مرتبطة فيقول: "هي النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة بحيث تؤدي بطريقة ملائمة " . (٢٤ — ١٣٧ / ١٩٨٤)

فالمهارة بصفة عامة تعني سلامة الأداء في اتقان عمل معين بشئ من الفهم ، والوصول إلى الهدف مباشرة بدلاً من التخبط العشوائي في أقل زمن ممكن .

"وتدل كلمة مهارة على الكفاية أو التمكن أو البراعة أو الأداء بسهولة ويسر أو القدرة على عمل شئ ما " . (٥١ — ١٧ / ١٩٨٦)

"ويعرف كل من " جاروليمك Jarolimek" و"فوستر Foster" . المهارة على أنها "عمل جسماني أو عملية عقلية أو تركيبية واتساق في شكل أداء متكرر". (٦٧ — ١٥ / ١٩٨٨)

ويعد تعريف " باتريشيا Patricia" تعريف شامل لمهارات التدريس حيث تقرر أن المهارات ما هي إلا الأهداف السلوكية المحددة تحديداً دقيقاً وهذه الأهداف تصف كل المهارات والمعارف والاتجاهات التى يعتقد أنها ضرورية للمدرس إذا أراد أن يدرس تدريسا فعالاً ، أو أنها تعكس الوظائف المختلفة التى على المدرس أن يكون قادراً على أدائها، وترى أن هناك بعدين في معظم تعريفات المهارات هما : (26 – 4 / 1989)

١- المحتوى الذي يجب أن تشتمل عليه المهارات.

٢- درجة تحديد هذه المهارات.

ويتفق " فريدريك ماكدونالد Fredrick Mcdonald " مع هذا التعريف حيث عرف المهارة التدريسية بأنها مكون يتشكل في مجالين هما : (34 - 4,5 / 1984)

١ ـ المجال المعرفي ، والذي يتكون من المدركات والمفاهيم والاتجاهات والقرارات المكتسبة.

٢ ـ المجال السلوكي والذي يتألف من مجموعة الأعمال التي يمكن ملاحظتها ، واتقان هذين المجالين من المهارات يعد أساساً لأداء المدرس الماهر.

وفي محاولة أخري لتعريف مهارات التدريس أضيف بعد ثالث إلى البعدين السابقين يتعلق بالإنسان الذي يمتلك المهارة هذا البعد هو الثقة بالنفس "ليس الإنسان الكفء من يمتلك مهارة عمل شئ فحسب ، بل لابد من تملكه ثقة كبيرة بالنفس تمنحه القدرة على المبادرة".

وعلى ذلك فمكونات المهارة في هذا التعريف يمكن تحديدها في :

١- المعرفة ٢- الأداء ٣- الثقة بالنفس.

"ويعرف قاموس التربية المهارة التدريسية بأنها "القدرة على المساعدة على حدوث التعلم ، وتنمو عن طريق الإعداد والمرور في الخبرات المناسبة .

" وبناء عليه تعني مهارة التدريس أداء المدرس لسلوك معين يمكن ملاحظته ومعرفة نتائجه، مما يعني أنه ينبغي تحديد السلوك المرغوب فيه لمعرفة ما إذا كان المدرس لديه هذه المهارة أو تلك وينبغي أن يتم هذا التحديد

بصورة موضوعية ، وفي صورة مصطلحات تحمل نفس المعاني بالنسبة للأفراد المختلفين " . (٦ ــ ١١٣ / ١٩٧٩)

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن أن نعرف مهارات التدريس بأنها مقدرة المدرس على تشكيل بيئة التلاميذ بصورة تمكنه من التعلم والقياس بسلوك محدد أو الاشتراك في سلوك معين وذلك تحت شروط محددة أو كاستجابة لظروف محددة وأن سلوك المدرس في هذه المواقف يمكن ملاحظته وقياسه في ضوء نتائج التدريس.

ب- تصنيف مهارات التدريس :

تناول العديد من العلماء تصنيف مهارات التدريس في صورة نماذج ومنهم "هوستون Houston " (1971 / 41– 30) ، و"كاسيل بيرك ودافيد استون Cassel Burke and David stone " (1977 / 5– 8) ، و"روزنشين وفيرست Rosenshine and Furst " (1976 / 44:46– 15) و"دافيد جونسون David Jonson" (1979 / 548–540– 23) وقد بنيت هذه النماذج على أساسين :

الأول: مهارات التدريس ، الثاني: صفات المدرس الممارس لهذه المهارات .

وقد اتفقت هذه النماذج في تحديد مهارات التدريس الأساسية وهي لا تتعدي هذه المجالات التالية :

١-التخطيط
٢-تنفيذ التعليم .
٣-أداء المدرس لواجباته الإدارية.
٤-اتصال المدرس الفعال.
٥-تطوير المدرس لمهاراته الذاتية.
٦-تطوير ذات التلميذ.
٧-تقويم سلوك التلميذ.

كما حددت صفات المدرس الممارس لهذه المهارات كما يلى :

- يوضح المعرفة أثناء تقديم الدرس.
- متحمس أثناء التدريس.
- مرن في استخدام أساليب متنوعة في عرض الدرس.
- ينقد أفكار التلاميذ والزملاء والإدارة نقداً بناءاً.
- يجدد في العمل ويحب المهنة.
- يتقن العروض التى يقوم بها.

كما قام " جابر عبد الحميد وزملاءه " بتصنيف مهارات التدريس إلى ثلاثة مجالات كبيرة وهى : (١١ ـ ١١٩/ ١٩٩١)

١- مجال التخطيط ٢- مجال التنفيذ ٣- مجال التقييم .

وفي دراسة " لأحمد الخطيب " حدد سبعة وثمانين مهارة تدريسية أساسية لمدرس التعليم الثانوي في المدارس الحكومية بالأردن . (٦١ ـ ٤٣ / ١٩٧٨) .

ودراسة توفيق مرعي والتى حدد خمسا وثمانين مهارة أساسية لمدرس المرحلة الابتدائية بالأردن " (٩ ـ ٢٠ ، ٢٥ / ١٩٨٣) ، ودراسة " مصطفي سويلم " كشفت خمس وأربعون مهارة أساسية (٥٨ ـ ٤٩ / ١٩٨٠) ، وصنفت " كوثر حسين كوجك " مهارات التدريس إلى مجموعتين كبيرتين : (٢٩ ـ ٦٨ ، ٦٩ / ١٩٧٨)

أ ـ مهارات تفاعل اجتماعي .

ب ـ مهارات تفاعل دراسي .

ج ـ مهارات التدريس اللازمة لمعلم التربية الفنية .

وفي ضوء الدراسات السابقة يمكن وضع تصور للمهارات التـــى قـد تساعد المدرس في عمليات تخطيط وتنفيذ وتقييم الدروس ، وينبغي للمـدرس أن يكون ملما بأربع مهام أساسية هي :

أولا: يتعرف على خصائص التلاميذ الجسمية والعقلية والوجدانية وخصـــائص تعبيراتهم الفنية حتى يستطيع تحديد متطلبات نموهم في هذه الجوانب.

ثانيا: أن يكون قادرا على تحليل محتوى الفن ، والتربية الفنية ، وعلى وعـــي بطبيعة هذه المادة ومطلعا على التجارب الجديـــدة ، وزائــر للمعــارض والمتاحف ، وواعيا بالتراث الفني ، وقادرا على تحليل محتوى الطبيعـــة من الناحية التشكيلية ، فإن تحليل المدرس لمحتوى الفن يجعله يقدم هـــذا المحتوى بأيسر الطرق، وقد دللت " ماجدة عباس سليم ١٩٨٢" على وجود علاقة ترابطية بين صياغة الأهداف صياغة سلوكية من جهة ومحتـــوي المادة من جهة أخري ومحتوى الفن . (٥٤ ــ ١٠٩ ، ١١٠ / ١٩٨٢)

ثالثا : أن تكون لدي مدرس التربية الفنية القدرة على صياغة أهداف التدريـــس صياغة سلوكية (إجرائية أو إدائية) حتى يمكنه ملاحظتها وقياس النتائج المترتبة عليها ، فتحديد الأهداف بطريقة سلوكية يؤدي إلى تحسين وتنظيم محتوي الدرس، كما يؤدي إلى تسلسل الدروس تسلسل منطقي .

رابعاً : أن يكون المدرس قادراً على تخطيط وإعداد دروسه وتقديم أفضل تتـابع لها .

حيث تنقسم مهارات التدريس لمعلم التربية الفنية إلى ثلاث مجالات كبرى :

١– التخطيط للتدريس. ٢– تنفيذ التدريس ٣– تقييم التعلم .

١– التخطيط :

"والتخطيط هو الجهد الفكري لرسم الصورة المستقبلية للشـــئ المـراد التخطيط له في ضوء رصد المتغيرات المستقبلية والمتوقعة وأيضا المتغـــيرات المؤثرة على التخطيط من الداخل والخارج وتحقق مهارة التخطيـــط وفاعليتـــه

بسلاسة الأداء ويسره مع تقدير حساب الزمن والجهد والتكاليف من جهة وتناسب الإمكانات والأهداف من جهة أخري " (٣ – ٨٧ / ١٩٩٥) والتخطيط للتدريس مع المهارات الأساسية التي يجب أن يتقنها المعلم لأداء مهامه بكفاءة ، وتشمل مهارات التعرف على خصائص المتعلمين ومهارات تحليل المحتوى ، ومهارات صياغة الأهداف التعليمية صياغة إجرائية ومهارات تخطيط الدرس في ضوء التغذية الراجعة لهذه المهارات . وذلك من خلال إتباعه للخطوات الآتية : –

أ– تحديد المفاهيم الأساسية والتعميمات :

تعتبر مهارة تحديد المفاهيم الأساسية للدرس من المهارات الرئيسية التي ينبغي على المعلم أن ينفذها ، فلابد من أن يعرف معناها ومواصفاتها وأنواعها وكيفية تحديدها وفائدتها بالنسبة للدرس وكذلك طرق قياسها والتدريب على استخدامها في التدريس.

ب– تحديد وصياغة الأهداف :

وتتضمن هذه المهارة قدرة المعلم على تحديد الأهداف بمستوياتها المختلفة من البسيطة إلى المركبة وكذلك تحديد مداها سواء كانت طويلة المدى أم قصيرة المدي ومراعيا مصادر اشتقاق الأهداف ، هذا إلى جانب صياغة الأهداف صياغة إجرائية (سلوكية) ومعرفة معايير الصياغة السلوكية والتدريب على تطبيق هذه المعايير في صياغة الأهداف كما تتضمن مهارة المعلم على تصنيف الأهداف تبعا لجوانب النمو الثلاثة (المعرفية – الحركية – الوجدانية).

جـ– إعداد الخطط الدراسية :

وتتضمن هذه المهارة الرئيسية قدرة المعلم على وضع تصور لكيفية تنفيذ المنهج والتخطيط لتدريس كل وحدة من وحداته في ضوء الأهداف المحددة له وخصائص طلاب المرحلة التعليمية التي يخطط لها وميولهم وحاجاتهم

وقدراتهم واستعدادتهم وطبيعة كل مجال من مجالات التربية الفنية . وكذلك التعرف على مصادر التعلم المتاحة للطلاب داخل المدرسة وخارجها. فضلا عن وضع خطة زمنية لتنفيذ المنهج بهدف توزيع موضوعات على أسابيع وشهور السنة مع توفير الوقت الكافي لإجراء المراجعة ، وكذلك إعداد وحدات التدريس.

د- إعداد الدروس: ٥

تتضمن هذه المهارة الرئيسية قدرة المعلم على تحديد موضوع الدرس بدقة ووضوح وصياغة أهدافه وتحديد المدركات والمفاهيم الأساسية والفرعية وتحديد طرق التدريس التى تتناسب مع كل درس ، واختيار الأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة لكل درس وكذلك تجهيز الخامات وإعداد الأدوات التى تحقق أهداف الدرس ، ومراعاة تكامل أساليب التقييم .

٢- التنفيذ :

"وتستلزم هذه العملية اتخاذ العديد من الإجراءات واتباع العديد من الأسس وتوفير كل ما يلزم من الإمكانات المادية والبشرية التى تكفل نجاح البرنامج وتحويل خطته إلى واقع عملى " (٣٥ ـ ٢٣٤ / ١٩٩٥)

"وتعتبر مرحلة تنفيذ الدرس من المراحل المهمة في عملية التدريس ولكي ينفذ المعلم درسه على خير وجه لابد من تمكنه من العديد من المهارات، ومهارات التنفيذ كثيرة ومتعددة منها ما يتعلق بإثارة الدافعية ومنها ما يتعلق بعرض الدرس ومنها ما يتعلق بتوجيه الأسئلة والتعزيز والوسائل التعليمية وغيرها" (٣٤ ـ ٣١ / د . ت)

ويصنف " إبراهيم درويش " مهارة تنفيذ الدرس إلى ثلاث مهارات رئيسية هي : (٣ ـ ٩٩ / ١٩٩٥)

- تقديم الدرس أو ما يسمي بالتهيئة .
- الاستحواذ على انتباه التلاميذ خلال الدرس (تنويع المثيرات).
- توفير التعزيز وذلك عن طريق التلخيص أو ما يسمي عملية الغلق.

ويذكر " صلاح خضر " أن مهارة تنفيذ التدريس تتطلب من المعلـــم أن يتمكن من عدة مهارات منها : (١٨ ـــ ١٣٨ / ١٩٩٢)

أ- تقديم الدرس:

وهي مهارة تتيح الفرص للمعلم لتهيئة طلابه للدرس الجيد بحيث تشـمل تلك التهيئة الناحية الذهنية والانفعالية مما يكون الدافعية و الرغبة في التعلم لـدي الطلاب ، واتقان تلك المهارة يقلل من فرص انصراف الطـــلاب عنــه أثنــاء الشرح.

ب- استخدام الشرح :

وهذه المهارة لها أهمية في بيان موضوع الدرس وارتباطه بمـــا سـبق دراسته بالأهداف التعليمية المرجوه أو لإعطاء فكرة عامة عن موضوع الـدرس وإتقان المعلم هذه المهارة يعني انه يقوم بتوضيح جميع نواحي الموضوع الـذي يقوم بتدريسه بصورة تجعله شيقا ومفهوما مع اســتخدام الأمثلــة والتشــبيهات المألوفة لدي طلابه.

جـ- التفاعل مع الطلاب :

وتعني هذه المهارة قدرة المعلم على التفاعل المثمر مع الطـــلاب ممــا ييسر تعلمهم ويحقق الأهداف المرجوه من العملية التعليمية ، ويتطلب ذلك قـدره المعلم على توفير البيئة التعليمية المناسبة التى تسمح للمتعلم بالتفاعل النشط مـع زملائه ومع معلمه وتشجيع الطلاب على الاستفسار والمناقشة وممارسة النقـــد الإيجابي البناء.

د- استخدام الأسئلة :

وتعني قدرة المعلم على توجيه أسئلة واضحة ومحددة دقيقة الصياغـــة تصف محتوى المادة الدراسية وتستند إلى الأهداف التى يرجو المعلم بلوغها مع

طلابه ، فضلا عن قدرة المعلم على تعزيز إجابات الطلاب وأداءهم العملي مما يؤدي إلى فاعلية التعلم وزيادة مشاركة الطلاب في الأنشطة التعليمية المختلفة.

هـ- استخدام التعزيز :

وتعتبر هذه المهارة من الأمور الهامة والحيوية فاتقان هذه المهارة لا يقتصر فقط على زيادة التعلم فحسب وإنما يؤدي ذلك أيضا إلى زيادة مشاركة الطلاب في الأنشطة التعليمية المختلفة وكذلك يستطيع المعلم أن يوجه سلوك وتصرفات الطلاب الاجتماعية والأخلاقية.

و- إدارة المناقشة :

وتهدف هذه المهارة إلى إتاحة الفرص للطلاب للمشاركة الإيجابية في المواقف التعليمية ومن المستحسن أن يتدرب المعلم على تلك المهارة لكي يستطيع أن يتيح للجميع فرص التفاعل اللفظي في المواقف التعليمية المختلفة وإثارة القضايا العامة في حدود المادة وتبعا لأهداف الدرس.

ز- إعطاء التعليمات :

ولهذه المهارة أهمية كبيرة حيث تؤثر التعليمات والتوجيهات الصادرة من المعلم خلال الموقف التعليمي على تحقيق أهداف الدرس وخاصة دروس المجالات العملية .

ح- إدارة الفصل :

وتعني قدرة المعلم على تطوير نظام الفصل بحيث ييسر تعلم الطلاب تنظيم بيئة المادة للموقف التعليمي بحيث تساعد على تحقيق التعلم الفعال والاستفادة من المواد التعليمية ويتطلب كذلك من المعلم المحافظة على نظام الفصل ومعالجة الأمور الطارئة بإجراءات سريعة مع المحافظة على ضبط النفس في المواقف الصعبة التى تواجة الطلاب ، وإشراك الطلاب في إدارة الفصل وتشجيعهم على ممارسة الضبط الذاتي إثناء الدروس العملية التطبيقية .

ط- اختيار الوسيلة واستخدامها :

تلعب الوسيلة التعليمية دورا هاما في معاونة المعلم مع طلابه على استخلاص الحقائق والتعرف على الأنماط وهذا يتطلب أن يكون المعلم عند اختياره للوسيلة التعليمية على وعي تام بطبيعة الدرس وجوانب التعلم وما يهدف إليه من أهداف، فالدرس النظري يختلف في وسائله عن الدروس الفنية المعملية في تخصص التربية الفنية.

ولابد من التمكن من الاستخدام الجيد للكتاب المدرس والرسوم التوضيحية والصور والنماذج والعينات والمجسمات والأفلام الثابتة والمتحركة ، وبذلك يصبح للوسيلة دور فعال في تحقيق الطلاب لأهداف الدرس.

ى- إجراء البيان العملى :

يستخدم البيان العملي بكثرة في التدريس وذلك عندما يتطلب الموقف التعليمي عرض عملي لتنفيذ شئ مصحوب بالشرح لخطوات العمل وليس بالضرورة أن يقوم المعلم بالبيان العملي بنفسه في كل مرة بل من الأفضل أن يعطي الفرص أحيانا لبعض الطلاب في الاشتراك معه.

ك- استخدام أساليب فعالة في التدريس :

ويتضمن قدرة المعلم على استخدام وتطبيق أساليب التدريس المناسبة لتدريس الموضوعات المتضمنه في مناهج التربية الفنية منها الأساليب التى لم تذكر على أنها مهارات رئيسية وهي (طريقة المشروع – أسلوب حل المشكلات – التعلم بالاكتشاف – الاستنباط – الاستقراء) . هذا إلى جانب القدرة على إكساب الطلاب مهارات التفكير العلمي وتدريبهم على مهارات التعلم الذاتي من خلال استخدام مصادر المعرفة المختلفة.

ل – استخدام المرسم :

المرسم هو المكان الوحيد الذي يستطيع الطلاب خلاله تطبيق ما سبق تعلمه من مدركات ومفاهيم أساسية وفرعية وتعميمات في مختلف مواد التخصص وتجريبه في مواقف جديدة ، ويتيح المرسم فرصة خروج الموقف التعليمي عن الأنماط التقليدية التى يكون فيها الطالب مستقل فقط ، ويجد المعلم الفرصة لتدريب طلابه على المهارات اليدوية والفنية بوجه عام .

م– إنهاء الدرس :

وتتطلب مهارة إنهاء الدرس بعض العمليات والأفعال التى يصدرها المعلم والتى يكون الهدف منها أن ينتهي الدرس نهاية مناسبة ، فالمراحل الأخيرة في خطة الدرس يجعل لها أثرا ممتداً إلى باقي الدروس المكملة والتى تتناول نفس الموضوع أو موضوع آخر حيث يحقق ذلك مبدأ التواصل داخل الوحدة الدراسية أو داخل المنهج ككل.

٣– التقييم :

"أن مشكلة تقييم نتاج العملية التعليمية للتلاميذ سواء كان هذا الإنتاج أعمال فنية أو مهارات أدائية أو معلومات معرفية يعتبر من أعقد المشكلات التربوية سواء في ميدان التربية الفنية أو التعليم عموما كما أن ميدان التقييم في التربية الفنية تثار حوله العديد من الأسئلة فمن هو المسئول عن القيام بمهمة التقييم ؟ هل هو معلم التربية الفنية فقط ؟ وما هي العلاقة بين التقييم والتذوق والتحليل ؟ وهل التقييم يعني إجراء الاختبارات وإعطاء الدرجات ؟ وما هي الأسس التى يبنى عليها المعلم حكمه على أعمال التلاميذ " (٦٤ ــ ١١ / ١٩٨٦) .

وتصنف " سرية صدقي " أسس الحكم على أعمال التلاميذ إلى ثلاث محتويات أساسية يتم من خلالها الحكم على أعمال التلاميذ :

١-الحكم على أعمال التلميذ .

٢-المقارنة بين أعمال التلميذ و أعمال أقرانه.

٣-الحكم على أعمال التلميذ بناء على الهدف من الدرس.

ودائما يحتاج المعلم إلى معرفة مدي فعالية نشاطه في التدريس ويهدف هذا المجال (مجال التقييم) إلى جمع البيانات الوافية عن مستوي تقدم كل طالب وهذا يتطلب من المعلم القدرة على تحديد الهدف أو الأهداف المراد تحقيقها من وراء عملية التقييم ، تحديد الأداء أو الأسلوب الذي يمكن استخدامه و الموقف المناسب لاستخدامه وتحديد جوانب التعلم المراد تقييمه تحديدا دقيقا.

ولابد من تمكن المعلم من ثلاث مهارات رئيسية للقيام بعملية التقييم وهي:

أ- إعداد الاختبارات :

تعني قدرة المعلم على إعداد الاختبارات متنوعة الأغراض (اختبارات تحصيليه - اختبارات أداء عملي - مقاييس واتجاهات) بحيث تكون شاملة ومتنوعة الفقرات مستوفاة لكافة الشروط اللازمة لنجاحها وفعاليتها.

ب- التقييم الذاتي :

ويعني قدرة المعلم على إعداد مجموعة متنوعة من أساليب التقييم الذاتي وتدريب الطلاب على استخدامها في ممارسة التقييم الذاتى لتعلمهم في ضوء الأهداف التى صنفت وتم تحديدها من قبل .

جـ- تقييم فعالية التدريس :

وتعني قدرة المعلم على تعرف جوانب الضعف في أدائه التدريسي وذلك سعيا إلى تطوير أدائه وجعل التدريس أكثر فعالية وهناك العديد من الأساليب التى يمكن استخدامها في هذا المجال ومنها:

- الأسلوب اللفظي
- أسلوب الملاحظة المرئية.
- أسلوب تحليل أنماط الحركة.
- أسلوب تحليل أنماط التفاعل اللفظي.
- أسلوب استخدام القوائم.
- أسلوب استطلاع رأي الطلاب.
- تحصيل الطلاب للمادة الدراسية.

وقد تعرض هذا الفصل لآراء التربويون الذى تناولوا ماهية الكفايات ومـــهارات التدريس اللازمة للمعلم فى المواد العامة ومعلم التربية الفنية بوجه خاص بهدف تحديد المهارات المتفق عليها من قبل التربويون واللازمة لمعلم التربية الفنيـــة والذى تستخدمها الدراسة الحالية عند تصميم معيار لتقييم طلاب التربية الفنيـــة الميدانية .

وسوف يتناول الفصل الثالث ماهية التقويم والتقييم وبناء المعايير فـــى التربيـــة الفنية .

****

الفصل الثالث

التقويم والتقييم وبناء المعايير
فى التربية الفنية

أولاً : التقويم .

ثانياً : التقييم .

ثالثاً : المعايير .

الفصل الثالث

التقويم والتقييم وبناء المعايير فى التربية الفنية

تمهـــــيد :

تعددت المفاهيم والمصطلحات التى تناولت مفهوم التقويم والتقييم والتقديـــر والقياس وبناء المعايير ،حيث اختلطت المصطلحـــات فـــى مجـــال الدراســـات التربوية فتستخدم فى بعض المراجع كمترادفات ، فى حين يرى البعض الآخـــر أنها مختلفة المعانى ، فالتقويم عملية شاملة يتم من خلالها تقويم أداء التلميذ فـــى جميع الجوانب ، كما يتم من خلالها تقويم المنهج والمقررات والبرامج وطـــرق التدريس بهدف تعديل سلوك أو تحسين أو تطوير أو معالجة مشكلات .

أما التقييم هو " مايبين قدرات الطالب واتجاهاته فى وقت محدد والتغير الذى طرأ عليه منذ آخر مرة قيم فيها ، ولا يتضمن هذا بالضرورة إختباره ، أو قياس أدائه ، بأية طريقة تقليدية معـــروفة ، فقد يكـــفى أن يساله المختبر عن رأيـــه ، أو يلاحظه وهو يقوم بالعـــمل ملاحظة غير ظـــاهرة لـــه ، ويـــرى أن ســـمة شخصـــية أو قدرة ، بدت عليه بدرجة أكبر أو أقل من ذى قبل " (٦٠ ـ ٣٠ / ١٩٩١) .

وترى مى نور " أن التقويم أشمل من التقييم إذ أن التقييم هو عملية إصـــدار حكم فى حين أن التقويم يعنى إصدار الحكم وكيفية علاج المشكلات التى تتضح لنا من خلال عملية الحكم " (٥٩ ـ ٢٢٣ / ١٩٩٤) .

والتقدير يسبق التقويم لأن التقويم يعطى حكماً عاماً بالنظر إلى المعيار فـــى حين أن التقدير يستخدم كشرط لعملية فحص الحالة الفردية أو الجماعية .

" أما القياس فهو العملية المنهجية المحددة التى يمكن من خلالها تعرف كمية ما يوجد فى الشئ المراد قياسه من سمة أو خاصية تريد قياسها " (٢٣ ـ ١١ / ١٩٨٩) .

والقياس إما كمى أو جزئى ينصب على شئ واحد فقط ، ويتضمن القياس تحديد أرقام ، وهى فى العادة أكثر دقة من الوصف بالكلمات والذى يعطينا وصفاً دقيقاً وكمياً للظاهرة أو الخاصية وصفاً يعتمد على مقاييس أو أدوات أو وسائل تصل بواسطتها إلى نتائج كمية أو بيانات رقمية ومعلومات تيسر لنا فهم هذه الظاهرة أو الخاصية وإتخاذ قرار بشأنها .

" فالقياس يعطى معلومات عن الموضوع المعد لقياسه ، إذن فالقياس لايعطينا سوى فكرة قاصرة عن الشئ الذى يقاس فهو يتناول ناحية محددة .

أما التقويم فيعنى الحكم الكلى ، إذ يستحيل تقويم الشئ بدون وجود معيار أو مقياس ، فالغرض من التقويم هو إعطاء دليل عن طبيعة واتجاه ودرجة التغير فى السلوك الذى ينتج من المحاولات التعليمية " (٢٧ ـ ١٧٦ / ٢٠٠٠) .

والتقويم أشمل من القياس ، وما القياس إلا جزء من التقويم .

" فالتقويم فى المجال التربوى ـ اصطلاحا ـ يعنى تلك العملية المنهجية التى تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة (بالقياس الكمى أو غيره) ثم استخدام هذه المعلومات فى اصدار حكم على هذه السمة فى ضوء أهداف محددة سلفاً لتعرف مدى كفايتها " (٢٣ ـ ١٢ / ١٩٨٩)

وبمعنى آخر :

" فالقياس يعطى وصفاً لأداء الفرد دون التدخل أو التعليق على هذا الأداء من حيث درجته أو قيمته أو نوعيته فإذا حدث التدخل أو التعليق أو التفسير لهذا

الأداء (أو الخاصية) فإننا نكون قد تجاوزنا الوصف أو الكم وبدأنا عملية أخرى هى عملية التقويم .

والتقويم Evaluation يهتم بالنوع ، بالجودة ، بالقيمة ، وهو يجيب على السؤال مامدى كفاءة أو جودة هذا الشئ ؟ وكيف يكون الشئ جيداً أو حسناً ؟ " (١٩ ـ ٢٣ / ١٩٩٤)

كما تفرق الدراسة الحالية بين المعايير كوسيلة للتقويم وبين التقويم كأحد الأنشطة التى تهدف إلى تقويم جدوى بعض العمليات أو النواتج ، وذلك لتوضيح الدور الذى يقوم به كل من المعيار والتقويم ، فالمعيار هو أداه مصممة بهدف إظهار نتائج التقويم ، فى حين أن التقويم يمكن إجراؤه دون الحاجة إلى الاستعانة بمقاييس أو معايير أو اختبارات ، حيث أن كل عمل يكلف به الطلاب ، وكل سؤال يطرح عليهم هو اختبار قائم بذاته ، وأن التقويم والحكم على أنشطة الطلاب يمد المدرس بصورة حقيقية عن مستوى إنجاز الطالب خلال الفصل الدراسى بأكمله ، أما المعايير فهى تمدنا بمعلومات واضحة ومحددة غير متأثرة بذاتيه القائم بالتقييم .

ونظراً لهذ التداخل والترادف بين هذه المصطلحات لذا سوف تقوم الباحثة فى هذا الفصل بتناول النقاط التالية : ـ

أولا : التقويم ، ماهيته ، مراحله ، أنماطه ، سماته ، وظائفه ، استراتيجياته ، ودوره فى تطوير العملية التعليمية ، أدوات التقويم .

ثانياً : التقييم ، ماهيته ، مراحله ، وظائفه ، وأثره على العملية التعليمية .

ثالثاً : المعايير ، ماهيتها ، أنواعها ، شروطها ، وخطوات بنائها .

أولاً: التقـــويم : ـــ

أ) ماهية التقويم :

مر التقويم بتغيرات عديدة عبر التاريخ سواء فى مفهومة أو فى اتجاهاتة أو فى اساليبة ، وقد طرأت هذة التغيرات نتيجة للتقدم التقنى فـــى أدوات القيـــاس نتيجة لتطور الفكر التربوى ، فقد كان مفهوم التقويم يقتصر على الإمتحانـــــات التى تتمثل فى تقويم بعض الاختبارات فى نهاية العام الدراسى وبناء علية تعطى درجات للطلاب على أساسها يتم نقلهم من صف الى اخر أو البقاء فـــى نفـــس الصف ، ولم تكن لهذة الدرجات أى دور فى إصلاح أو نمو العملية التعليمية .

حيث استخدم (الدمرداش سرحان) " التقويم كمرادف للإمتحان وأن أحســـن أنواع الإمتحانات هو المقال وأن أفضل أدوات التقويـــم هـــى الأدوات اللفظيـــة والتقويم بهذا المفهوم عملية قائمة بحد ذاتها وتعمل بمعزل عن العملية التعليميـــة وتركز على تحصـــيل الطلاب فى الجـــانب المعرفـــى فقـــط " (١٤ ـــ ٢٠ / ١٩٧٤) .

وقد تغيرت تلك الفكرة عن مفهوم العملية التعـــليمية من قبل (جورج فيشر G - Fishar) وكتابة التقيم وما قدمه (ايريس Irios) فى المحاولات الأولى لتقديم تعريف معاصر للتقويم التربوى ، حيث ظهرت فى تلك الفترة أفكار تربوية نتج عنها تغير فى المناهج ووظيفتها ، وفى كل مـــا يتعلـــق بالعمـــلية التربويـــة والتعليمية .

فيعرف " فؤاد سليمان قلادة " التقويم على أنه إصدار حكم على مدى تحقيـــق الأهداف المنشودة على النحو الذى تحدده تلك الأهداف ، بحيث تحدث تغيـــيرات فى سلوك الطلاب الدراسية " . (٢٦ ـــ ٤٩١ / ١٩٨٢)

وتضيف " رمزية الغريب " أن التقويم هو دراسة الآثار المترتبة التى تحدثها بعض العوامل والظروف فى تيسير الوصول إلى هذه الأهداف أو تعطـيلها " . (١٧ ــ ٥ / ١٩٨٧)

ويعرف كلا من رشدى لبيب ، فايز مراد " التقويم بأنة مجموعة من الأحكام التى نزن بها جميع جوانب التعلم والتعليم وتشخيص نقاط القوى والضعف فيـها بقصد إقتراح الحلول التى تصحح مسارها وبالتالى فإن عملية التقويم تتضمـن تقدير التغيرات الفردية والجماعية والبحث فى العلاقة بين هذه التغيرات وبيـن العوامل المؤثرة فيها " . (١٥ ــ ٢٠٩ / ١٩٩٣)

كما أن التقويم يعتبر عملية شاملة وهى جزء لا يتجزأ مـن عمليـة التعلـم والتعليم تستمر باستمرارها وتهدف الى إعطاء صورة للنمو فى جميع النواحـى وتبين مدى كفاية الوسائل لتحقيق الاهداف كذلك فعملية التقويم عمليـة قياسـية علاجية تكشف عن مواطن الضعف فى العملية التربوية وأسبابها وترسم أساليب علاجها ، وكما أن عملية التقويم هذه عملية شاملة تعاونية يشترك فيها كل من له صلة مباشرة أو غير مباشرة بالعملية التعليمية ،

ويتفق كذلك حلمى الوكيل ومحمد أمين المفتى مع هذا التعريف للتقويم حيث يرى أن التقويم هو العملية التى يقوم بها الفرد او الجماعة لمعرفة مدى النجـاح أو الفشل فى تحقيق الأهداف العامة التى يتضمنها المنهج وكذلك نقـاط القـوة والضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة لأحسن صورة ممكنـة . ولا تنحصر عملية التقويم فى أنها تشخيص للواقع بل هى أيضا علاج لما بـه مـن عيوب ألا يكفى أن تحدد أوجه القصور وإنما يجب العمل على تلافيها والتغلـب عليها . (١٢ ــ ٦١ / ١٩٩٩)

وفى رأى اخر للدمرداش سرحان يشترك فيه مع منير كـامل " أن التقويـم عملية يلجأ إليها المربى لمعرفة مدى نجاحه فى تحقيق الأهداف التى يسعى إليها

وكذلك مساعدة ذلك المربى وتلميذه على السواء على معرفة مدى تقدمهم نحو بلوغ أهدافهم ومحاولة تحديد العوامل التى تؤدى إلى تقدم التلميذ أو تحول دونه اذن عملية التقويم عملية ترمى الى التشخيص والعلاج والوقاية . (١٤ — ١٤٤ / ١٩٩١)

ويحدثنا " أرنهايم Arnheim " عن أن التقويم يعد ضرورة أساسية لتحسين أساليب التدريس وتعليم الطلاب إذ يرى أنه يجب أن يتم تقويم عملية التدريس بشكل موضوعى عن طريق الاجابة على مجموعة أسئلة على النحو التالى : — (3 – 37,38 / 1990)

١ — هل اللغة التى تستخدم فى التدريس واضحة بحيث يستوعبها الطلاب ؟

٢ — هل الأنشطة المقترحة تجذب اهتمامات الطلاب ؟

٣ — هل تؤدى هذه الأنشطة إلى إرتقاء المهارات الفنية وارتفاع مستوى الإدراك الفنى ؟

٤ — هل يتوافر لدى المعلم اختبارات كافية تساعده على شرح الموضوعات وعرضها بطرق مختلفة مما يسهل له عملية التدريس ؟

٥ — هل يتوافر لدى المعلم الوسائل الفنية ومصادر التعلم المختلفة التى تساعده على نقل المعلومات بسهولة ؟

فالعملية التعليمية أصبحت بفضل تطور الفكر التربوى مجموعة من الأنشطة التى يمارسها الطلاب داخل البيئة التعليمية أو خارجها ولتكامل نمو العملية التعليمية اهتم بعض المربين من أمثال (سكرفين Scervin ، وبوبهام Popham وبيكر Baker) وغيرهم بالتفكير فى داخل أساليب لقياس جميع جوانب النمو المختلفة وتقويمها .

فمفهوم التقويم فى البحث الحالى يتخذ المعنى الواسع حيث يشمل أكثر من هدف على أساس مراحله وتوقيت القيام به وتبعا لمن يقوم به إلا أن الوظيفة

الأساسية له كوسيلة تجمع بها معلومات عن نتـــائج تعـــامل الطـــالب بـــالخبرة التعليمية ثم تحلل وتقارن بالأهداف لمعرفة أى منها قد تحقق وأيها لـــم يتحقـــق وأى نتائج جديدة غير متوقعة تظهر فى سير العملية التعليميـــة ســـواء كـــانت مرجوة أو غير مرجوة .

وللتقويم أنماط ومراحل متعددة ترتبط بالفترة التى تتم فيها عملية التقويـــم نفسها إما لفترة قصيرة أو على مدى سنة أو مرحلة من المراحل وفى هذه الحالة يجب أن يكون التقويم التربوى قبل وأثناء وبعد تطبيق البرنامج حيـــث يتضـــح أهمية استخدام أنماط التقويم المتعددة .

(ب) مراحل التقويم :

١ ــ التقويم التمهيدى Imitial Evaluation :

وهى العملية التى تسبق تجريب أى برنامج لمعرفة مستوى الأفـــراد قبـــل إجراء التجريب ، ليعرف فيما بعد مستوى التغير الذى حدث من جراء تطبيـــق البرنامج الجديد . كما أنه عملية فاعلية الوحدات المكونة للبرنامج والتى لا يمكن اطلاق تعميم على المخرجات بسبب عدم اكتمال الخبرة التعليمية الا انه مؤشـــر لأجراءالتعديل اثناء مراحل إجراء التجربة وعادة يعتمد فى هذا النوع من التقويم على الاختبارات التحصيلية واختبارات قياس المهارة للتأكد مـــن أن البرنـــامج المعد يزود الطلاب ــ فى حالة إتمامه ــ بقدر من المهارة الحركية والمعارف ، المعلومات ، أوالاثنين معا . (٦٠ ــ ٤١ / ١٩٩١)

٢ ــ التقويم البنائى Formative Evaluation :

يستخدم هذا النوع من التقويم أثناء بناء وتصميم البرنامج ، وأيضـــا أثنـــاء تجريبه بقصد إعطاء تغذية راجعة " Feed Back " مبادرة عن ســـير البرنـــامج ومعرفة السلبيات والإيجابيات ، وترى (إيفا بيكر Eva Baker) أن هذا النوع من

التقويم يمثل المعلومات والاحكام التى تساعد على مراجعة البرنامج مـــن أجـــل تطوير التطبيق . (٦٠ ــ ٤٣ / ١٩٩١)

ويوافق كل من (ورث وسندرز B.Worthar & D. Sanders) (ايفـــا بيكـــر) الرأى فى أن التقويم البنائى هوتطوير برنامج ما عن طريق تحديد ايجابياتـــــه وسلبياته وهو فى مرحلة التجريب ، وتعتبر الملاحظـــة إحـــدى أدوات التقويـــم وعلى القائمين بتنفيذ البرنامج أثناء المرحلة الأولى من أجل استخدامه الفعلى أن يلاحظ أداء الطلاب ومدى فاعليتهم ، كما يمكن إضافة الإختبـــارات القصـــيرة والمتعددة أثناء تدريس البرنامج أو حتى الموضوع الواحد وهذا يتيح التعـــرف على مواطن الخلل فى البرنامج والتصدى له بالتعديل والتطوير والتغير . ويتـــم تجميع نتائج التقويم فى مختلف المراحل وإضافة ما تم فى نهاية العمل من أجـــل تحديد المستوى النهائى . (42 – 107 / 1973)

ولذلك فإن التقـــويم التكـــوينى أو (البنائى) يحقـــق عدد من الفوائد وهى : (٢٣ ــ ٢٣ / ١٩٨٩)

١ ــ تعديل طرق التدريس من قبل المعلم لتلائم مستوى الطلاب .

٢ ــ اكتشاف نقاط الضعف عند الطلاب فى وقت مبكر ، وإقـــتراح الأســـاليب المناسبة للتغلب عليها .

٣ ــ تزويد كل من المعلم والمتعلم بتغذية راجعة .

٤ ــ تشجيع نشاط الطلاب وتعزيزه .

٥ ــ دعوة المعلم إلى تحديد أهداف الدرس مسبقا لمساعدته على النجـــاح فـــى تقويمه .

٣ ـ التقويم النهائى Summative Evaluation :

يرى (ألكن وجيبون Alkin & Cibbon) (1975 / 120 – 2) أن هذا النوع من التقويم هو الذى يستخدم للحكم على البرنامج ككل من أجل تنفيذ قرار للاستمرار فيه أو إيقافه وتتدخل عدة عوامل فى إتخاذ قرار إيقاف البرنامج ومنها أن يكون البرنامج بديل متميزاً عن بقية البدائل المطروحة ، أو أنه أقل تكلفه أو يحتاج إلى عدد أقل من القوى البشرية ومن الوسائل أو الأدوات .

كما أن التقويم النهائى ينظر إلى الأهداف وامكانية تحقيقها ، وإلى العناصر الأخرى المكونة للعملية التعليمية ومدى ترابطها وانسجامها مع بعضها لإكتشاف ما يوجد فيها من خلل وضعف . وهذا النوع من التقويم يتطلب صوراً مختلفة من الاختبارات التى قد تكون تحريرية أو استخدام بطاقات ملاحظة ، أوعن طريق كتابة تقارير . أو القيام بمشروعات مختلفة يتم تقييمها فى ضوء أسس ومعايير خاصة يحددها المسؤلون عن وضع البرنامج .

ولذا فان التقويم النهائى يحقق العديد من الفوائد وهى : (٢٣ ـ ٢٤ / ١٩٨٩)

١ ـ تحديد الرسوب والنجاح والإكمال .

٢ ـ تحديد أسس الإنتقال إلى صف أعلى .

٣ ـ تشعيب المتعلمين إلى فروع التخصص المختلفة .

٤ ـ تحديد علامات المتعلم .

٥ ـ تقييم عمل المعلمين وفعاليات المدارس والمناهج التعليمية .

٦ ـ إعطاء الشهادات والاجازات العلمية .

٤ — تقويم المتابعة follow up Evaluation :

وهي تلك المرحلة التى تعقب عملية التقويم النهائية وبعد أن صمم البرنامج أو العملية التعليمية على نطاق واسع . ويرى (ليونارد هامبتون leonard Hampton) (1982 / 92 – 20) أن الغرض الرئيسى فى هذا النوع من التقويم هو تحديد الأثار المستمرة للبرنامج حيث أن من صفات العملية التعليمية أنها قد تفقد فعاليتها بعد حين دخول بعض العوامل و المؤثرات . فقد يحدث أن تدخل بعض التغيير على المادة العلمية أو البرنامج حتى يتمشى مع الوضع الجديد ، وهذا ما يستدعي وجود تقويم المتابعة . حتى يتقرر من خلاله صلاحية العملية التعليمية القائمة ، أو عدمها أو تطويرها أو نموها .

وقد يؤدى استخدام الإستفتاءات والمقابلات الشخصية غرض التأكيد من فعالية البرنامج وقيامه بتلبية حاجات المجتمع ومتطلباته . لذا فأى برنامج تثبت صلاحيته عند تقويمه يمكن إعادة إجراء تقويم له من وقت لآخر .

٥ — تقويم الشمول :

ويشمل هذا النوع من التقويم مخرجات النظم وعلاقتها بالأهداف العامة للنظام أو ما ينتج عن إتمام برنامج دراسى أو دراسة ظاهرة معينة فى جميع جوانبها .

ويشتمل هذا النوع على :

— التقويم المبكر (الكلى) : M acro Evaluation

ويرتبط بتقويم الأهداف العامة الأساسية ومدى ما حققه البرنامج من أهداف السياسة العليا لسد حاجات المجتمع ، أى معرفة نسبة المخرجات إلى المدخلات ، وقد تكون أدوات القياس لذلك استخدام أسلوب المقارنة بين احتياجات المجتمع قبل تنفيذ البرنامج واحتياجاته بعد التنفيذ ، وقد تكون عن

طريق اختيار صحة المخرجات أو عن طريق التحقيق من الأهـــداف التربويـــة بالوسائل المختلفة كإستطلاع الرأى والمقابلة .

ـ التقويم المصغر (الجزئى) : M icro Evaluation

وهو تقويم يوجه إلى جانب معين من جوانب المنهج أو جزء من أجـــزاء الكتاب المدرسى بإستخدام أدوات خاصة يتم تحديدها على أساس الصـــدق مـــن التقويم وهو يعطى صورة شاملة عن المنهج ككل ومن خلاله تم تجميع النتـــائج التى يتم التوصل إليها عن طريق كافة الوسائل التى تساهم فى تكوين الصـــورة الكلية عما يراد تقويمه ويساعد فى اتخاذ القرار النهائى وخاصة فى الجزء الذى تم تقويمه . (٢ ـ ٢٤ / ١٩٩٦)

٦ ـ تقويم شكلى :

ويركز هذا النوع على الأسلوب الذى يتم به التقويم والجهة القائمـــة بتلـــك العملية ، ويشمل :

ـ التقويم الشكلى : Formal Evaluation

ويرتبط بالجهة التي تقوم بعملية التقويم والتى تكون فى أغلب الأحيان وزارة التربية والتعليم حيث يمكنها تحديد قدرة وكفاءة القائمين علـــى تنفيـــذ الـــبرامج المعدة مما يجعل التقويم موضوعى وذا نفع كبير .

ـ التقويم غير الشكلى : Informal Evaluation

وهذا النوع تقوم به جهة غير رسمية حيث تنظر إلى جوانب وأبعاد وأهداف تحتويها المناهج غير تلك التى تجدها الوزارة أو الجهات الرسمية ، وقد تكـــون لديهم بعض الملاحظات والأساليب التى تختلف مع تلك الجهة الرسمية والتـــى تخضع إلى الأسلوب العلمى فى إجراء التقويم والإعتماد علـــى الدقـــة العلميـــة بصورة تامة وهذا أمر ضرورى ، بينما يتطلب الأمر فى بعض الأحيان إلى أن

يستقى التقويم من الآراء والملاحظات المتعلقة بالسلوك الإنسانى والذى لايمكن إخضاعه للأسلوب العلمى ، ومن هنا فإن التقويم الشكلى والغير شكلى ضروريان للقيام بعملية التقويم ويكملان بعضهما البعض .

٧ ـ تقويم المعلومات والبيانات :

وهذا النوع من التقويم لا يختلف كثيراً عن النوع السابق أى الرسمى والغير الرسمى إلا أن الإختلاف ينحصر فى أن تقويم المعلومات والبيانات يتمثل فى النتائج الكمية والنوعية : (٦٠ ـ ٤٦ / ١٩٩١)

ـ التقويم الكمى : Quantitative Evaluation

يعتمد هذا النوع فى تحليله للبيانات على النتائج الكمية (الرقمية) من خلال الاجابات على أدوات للقياس والإختبارات والإسفتاءات وغيرها بحيث تجمع نتائج هذه الأدوات بطريقة إحصائية لإتمام عملية التقويم .

ـ التقويم النوعى Qualitative Evaluation

حيث يهتم هذا النوع بالتقويم النوعى للظاهرة المراد تقويمها كما يعتمد على الآراء والأحكام الشخصية والملاحظة ويمكن الإستفادة من هذا النوع مكملاً للنوع الأول (التقويم الكلى) حيث يفضل عند إجراء التقويم أن يؤخذ فى الإعتبار النوعين الكمى والنوعى معاً .

٨ ـ تقويم القائمين :

ويتضمن هذا النوع : ـ

ـ التقويم الداخلى Internal Evaluation

ـ التقويم الخارجى External Evaluation

وتتعدد هنا وجهات النظر فى متى يمكن اعتبار التقويم خارجيا ومتى إعتباره داخليا .

فيرى (كونستانتين C . Soumalis) أن التقويم يكون داخلياً إذا كان المقومون داخل البرنامج الذى يتم تقويمه ، ويكون خارجياً إذا كان العكس .

أما (روجر كوفيرت Roger Couvert) فينظر إلى التقويم الخارجى أنه مقارنه النتائج الحقيقية التى حققها البرنامج بأهدافه المحددة ضمن إطار محدد مع برنامج آخر .

ويرى (صامويل بول S . Ball) أن يكون فريق التقويم من المعنيين بالبرنامج والبعض الآخر ممن لا علاقة لهم به ، للجمع بين مزايا ملاحظات الفريقين .

وتؤكد (نهاد موسى القلماوى) على ضرورة أن ينضم فريق من المقومين من خارج المشتغلين بالتربية عند إجراء التقييم النهائى فقط حتى لا يكون التقويم عبئاً على العملية التعليمية وأن يتمكن القائمون على تنفيذ المشروع من إيجاد الحلول البديلة إذا ما ظهرت بعض المشاكل ليكون المشروع مكتملاً يمكن تقويمه بمعاونه أطراف خارج المشروع .

والبحث الحالى يرى ضرورة استخدام نوعى التقويم الخارجى والداخلى حسب ما يقتضيه نوع البرنامج المراد تقييمه وحسب المرحلة التى تُقوّم فيه ، فبعض البرامج تتطلب الاستعانة بخبرات خارجية غير متخصصة للإستفاده بتلك الآراء من زوايا مختلفة كإستطلاع الرأى والاستبيان حول بناء برنامج مقترح جديد ، والبعض الآخر يتطلب الإستعانة بخبرات متخصصين ولجان خبراء لتقويم مدى صحة بنود معينة فى بناء البرامج الجديدة والتى تتطلب بدورها مصداقية تلك الآراء لتعميمها .

٩ ـــ تقويم الإمداد المكانى :

يحدد نوع التقويم امتداد الرقعة المكانية التى تقوم فيها العملية التعليمية حيث يكون :

إما تقويم واسعاً Global Evaluation حيث يشمل الرقعة كلها وحسب طبيعة المشروع أو البرنامج .

إما تقويم محلياً Local Evaluation وهذا ينطبق على سعة الشريحة التى يقوم فيها المشروع أو البرنامج .

وتختلف الأدوات المستخدمة فى التقويم المحلى والتقويم الواسع فقد تكون أفضل وسائل التقويم الواسع الاستبيانات والاستفتاءات فى حين قد تصلح الاختبارات والمقابلات والملاحظة كأدوات للتقويم المحلى .

١٠ ـــ تقويم معالجة البيانات :

ويتضمن :

ـــ التقويم الوصفى Descripitive Evaluation

ويقوم على أساس ما تم تجميعه من بيانات مطلوبة بحيث تعرض هذه البيانات فى جداول أو أشكال بيانية تساعد المقوم على وصف الموقف الذى هو بصدده .

ـــ التقويم المقارن Comparative Evaluation

وفى هذه الحالة يتعدى المقوم حدود الوصف ويقوم بعملية مقارنة الأشياء بعضها ببعض سواء كانت برامج أو موضوعات لتحديد الاختلاف والتشابه فى العملية التعليمية ومكوناتها .

ـــ التقويم التحليلى Analytic Evaluation

ويعتبر هذا النوع من أصعب الأساليب وأعقدها حيث يتطلب ان يكون لدى المقوم مهارة عالية فى عملية المقارنة والربط بين العلاقات والتفسير والإستنتاج فى تلك البيانات المتوفرة لديه لإعطاء تقويم دقيق وسليم .

وقد استخدم البحث الحالى هذا النوع من التقويم فى تطبيق تجربة البحث والتى سوف نتعرض لها فى الفصول القادمة .

١١ ــ تقويم الموقف من الأهداف :

يحدد مدى نجاح أى برنامج تعليمى فى ضوء ما تحقق لذلك البرنامج من أهداف . ويرى بعض المربين أن هذا الاتجاه لا يقيس كل الآثار المترتبة عن تعليم البرنامج .

فهناك اتجاهين نوضحهم على النحو التالى :

التقويم المعتمد على الأهداف Coal - Based Evaluation

حيث يرى المؤيدون لهذا الرأى أن يكون التقويم فى ضوء أهداف البرنامج وتكون وسائله منصبة على ما أظهره هذا التقويم من نتائج وكذلك أدواته موجهة إلى معرفة ما تم تحقيقه من أهداف وبأى درجة .

التقويم بعيد عن الأهداف Coal - free Evaluation

ومن أصحاب هذا الاتجاه (سكرفين Scriven) و(استيلفبيم Stufflebeam) حيث يرى (سكرفين) (1967 / 102 – 31) أن الأهداف المعلنة قد لا تعبر عن الأهداف الحقيقية وأنها غالباً ما تكون غامضة ومصاغة صياغة تتميز بالعمومية والتجديد وأن أى برنامج لابد وأن يترك بعض الأثار غير مقصودة فى أى برنامج ، ومن أجل هذا يدعو (سكرفين) إلى تقويم الأثر الفعلى للبرنامج .

وترى الباحثة أنه للإستفادة الكاملة من عملية التقويم لابد من الأخذ بوجهتى النظر القائمين على تقويم البرامج والعملية التعليمية وهى التقويم فى ضوء الأهداف ، والتقويم فى ضوء الآثار الفعلية للعملية التعليمية .

١٢ ــ التقويم الفلسفى :

ويتضمن هذا النوع اتجاهات فرعية متعددة منها :

التقويم التقليدى Classical Evaluation

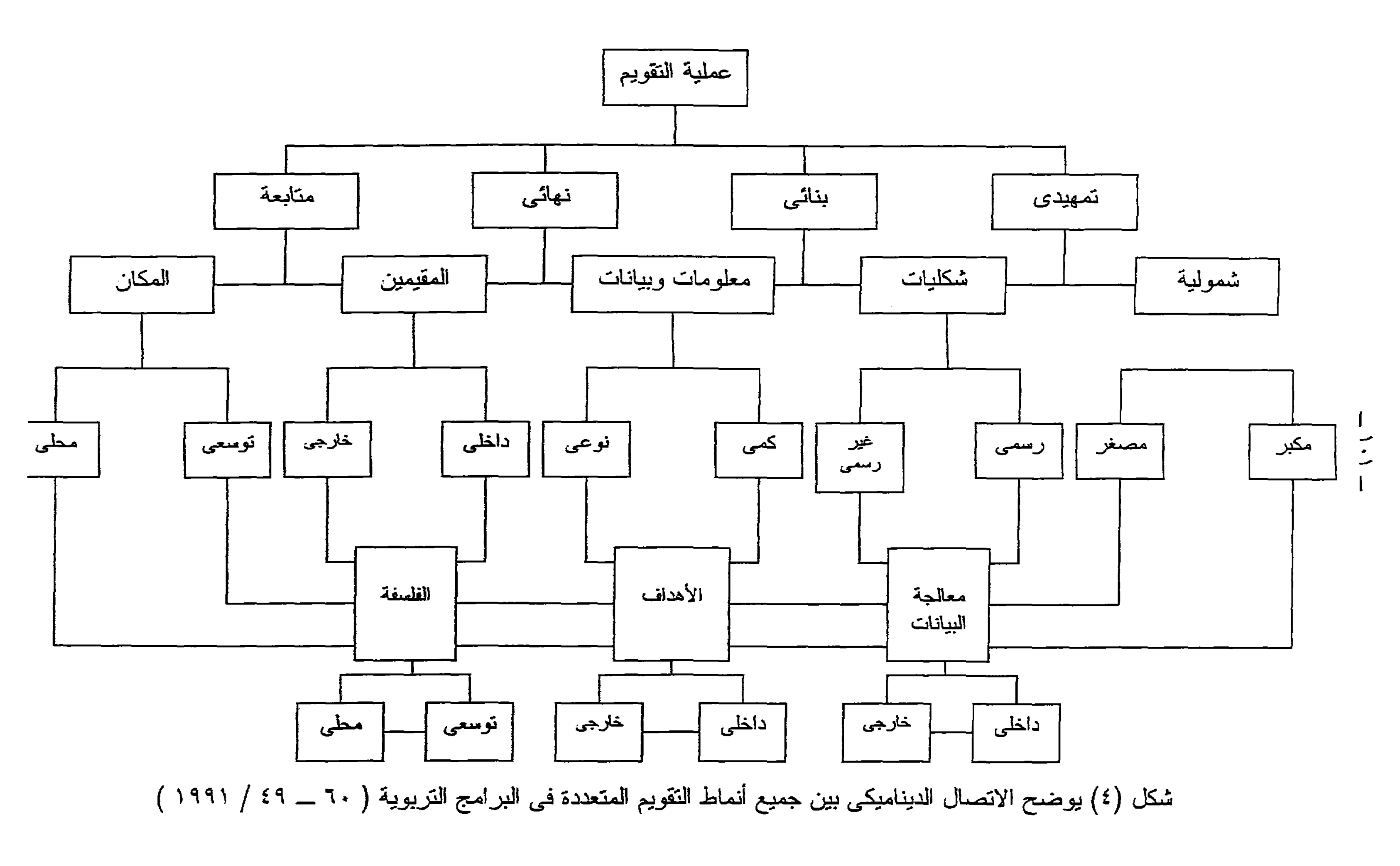
ويقوم على الأسلوب العلمى البحت الذى تبنى نتائجه على ما تسفر عنه أدوات القياس .

التقويم الاجرائى (المتطور) : Operational (Transactional) Evaluation

ويرى (روبرت ستاك R . Stake) أن يكون التقويم شاملاً واسعاً يأخذ فى الحسبان جميع الظروف المحيطة بالبرنامج وأن تتوفر فى المتعلم والبرنامج كل المتطلبات وكذلك يرى (ستاك) الإعتماد على آثار البرنامج وأنشطة أكثر من الاهتمام بأهداف البرنامج واعتبار كل من الأهداف والمحتوى والإختبارات عناصر ينبغى أن تخضع للتقويم وليست كأساس لحظة تقويمه .

ــ ونستطيع أن نلاحظ هنا بعض العرض الشامل لأنواع التقويم وتصنيفها أنه لا يمكن الأخذ فى الاعتبار بنوع معين دون غيره فجميع تلك التصنيفات مترادفة ومكملة بعضها لبعض مما يستدعى الأخذ بها جميعاً عند القيام بعملية التقويم نظراً لديناميكيتها واتصالها بعضها ببعض .

ــ والشكل التالى يوضح الاتصال الديناميكى بين جميع أنماط التقويم المتعددة فى البرامج التربوية :



شكل (٤) يوضح الاتصال الديناميكى بين جميع أنماط التقويم المتعددة فى البرامج التربوية (٦٠ ــ ٤٩ / ١٩٩١)

ج) أنماط التقويم :

أن انماط التقويم اما أن تصف ما يؤديه المقيمون واما أن ترشدهم إلى ما يجب أن يؤدوه وبصفة عامة يهتم المقيمون بتحديد القيمة أو حالة الأهداف المطلوبة أو المواقف المحددة .

ويتناول البحث الحالى نوعين أساسيين من أنماط التقويم وهما :

ـ النمط الارشادى Presciptive ، ـ النمط الوصفى Descriptive

" حيث يهتم النمط الارشادى بتوضيح ما إذا كانت الانشطة المتعلقة بعملية التقويم جيدة أم رديئة ، صحيحة أم خاطئة ، منطقية أم غير منطقية ، مشروعية أم غير مشروعية ومن ثم فهى تتناول ثلاثة جوانب أساسية تتعلق بالطريقة وعملية إعطاء القيمة (التقدير) ، والاستخدامات (الأغراض) . أما النمط الوصفى فهو بمثابة نظرية فى التقويم ، حيث يشتمل على عبارات إمبريقية تتضمن تعميمات (أو قوانين) لوصف مناشط التقويم والتنبؤ بها " (١٥ ـ ٢٢٣ / ١٩٩٣)

وتشير (نهاد القلماوى) (٦٠ ـ ٤٨ / ١٩٩١) إلى هذين النمطين أيضاً بأن النمط الارشادى هو النوع الأكثر شيوعاً وهو عبارة عن مجموعة من القواعد والإرشادات والممنوعات والهياكل الإرشادية التى تحدد ماهية التقويم الجيد أو السليم وكيف يجب تنفيذ عملية التقويم وتستخدم هذه الأنماط كأمثلة نموذجية .

والنمط الوصفى هو عبارة عن مجموعة من البيانات والعبارات العامة التى تصف أنشطة عملية التقويم وتتنبأ بها وتفسرها وتصمم مثل هذه الأنماط لتقديم نظرية الأسلوب العلمى .

وتقوم أنماط التقويم التعليمى غالباً بتوجيه اهتمامها إلى تقويم التدريس وإلى عملية التعلم وكفاءة المنهج الدراسى ولكن وجهة نظر (أيزنر Eisner) (1977 / 411 – 14) هى أن بعض أنماط التقويم تهتم بتلك الأنشطة السابقة الذكر بالأضافة إلى الممارسات والسياسات المصممة لتسهيل عملية التعليم والتعلم وكفائة المنهج أو البرنامج الدراسى ومن ثم فإن أنماط التقويم تهتم دائماً بالتمويل والإدارة وبصفة عامة بالتنظيم السياسى والإجتماعى لعملية التربية والتعليم بالدولة .

" ومن أمثلة الأنماط أو النماذج الإرشادية نماذج سكرفن Scriven ، وكرونباخ Cronbach ، ونموذج مركز دراسة التقويم CSE ومن أمثلة الأنماط الوصفية ، نموذج الكن Alkin ونموذج ستاك Stake " (مع ملاحظة بعض جوانب التداخل بين النماذج الإرشادية والنماذج الوصفية) (1985 / 47 – 27)

وغالباً ما تتناول نماذج التقويم — بوجه خاص — تقويم عمليات التدريس والتعلم وفاعلية المنهج كما تتناول بعض نماذج التقويم بعض المناشط والممارسات والسياسات التى تستخدم بهذا الشأن .

ويلخص الكن وايليت (Alkin and Ellett , 1985) نظرة تايلور إلى المبادئ الرئيسية التى تستند إليها نماذج التقويم فيما يلى :

* — يكون المنهج (أو البرنامج) جيداً ، إذا وفقط تحققت أهدافه .

* — يكون المنهج جيداً إذا وفقط كان يؤدى إلى تحقيق أهدافه .

* — أن بناء المنهج على أساس معلومات دقيقة عن حاجات المتعلمين (الذين يقدم لهم هذا المنهج على وجه التحديد) ، يعد معياراً لجودة المنهج .

* — عند المقارنة بين منهجين ، فإن احدهما يكون أفضل من الآخر مع تساوى الجوانب الأخرى إذا تحقق فى هذا المنهج أحد الشروط الأتية :

ـ يحقق هذا المنهج أهـدافاً إضافية (بفرض أن كلا المنهجين يحققان أهدافهما).

ـ يؤدى هذا المنهج إلى تحقـيق أهدافه بصورة أكثر فاعلية من المنهج الأخر .

ـ أهداف هذا المنهج تتضمن أهدافاً أفضل أو أكثر قيمة من أهداف المنـهج الآخر .

ـ النتائج الكلية المترتبة على هذا المنهج (بما فيها النتائج غير المقصودة) فى توازن أفضل من المنهج الآخر .

ـ أقل تكلفة من المنهج الآخر .

ـ أقل تكلفة من المنهج الآخر وفى تـوازن أفضـل من حيث النتائج الكلية معاً (إذا أخذ هذان المعياران معاً بصورة مركبة) .

د) سمات التقويم :

يرتبط التقويم ارتباط وثيق بالعملية التعليمية ويؤثر تأثير ملحوظ فى نموها وتحسينها فبرنامج التقويم لابد وأن تتوفر فيها السمات والمواصفات الجيدة التى تسهم فى الارتقاء بالعملية التعليمية والتى تنصب على جميع جوانب النمو لدى التلميذ وجميع جوانب العملية التربوية والعوامل المؤثرة فيها ، لذلك لابد من وجود أسس وسمات للتقويم وهى : أن يهتم بالوسائل كما يهتم بالغايات الإستمرارية ـ الشمول ـ الإقتصاد ـ التقويم عملية إنسانية ـ التكامل ـ التناسق مع الأهداف ـ البناء على أساس علمى .

١ ـ أن يهتم بالوسائل كما يهتم بالغايات :

فالتقويم ليس غاية فى حد ذاته وإنما هو وسيلة للحكم على الأشياء وعلى ما وراء تلك الأشياء أو تلك النتائج ، فعند تقييم المناهج الدراسية فليس المهم أن يخلص الباحث إلى نتائج تفيد فى أن المنهج غير جيد أو أنه ممتاز .. بل من

المهم جداً أن يوضح أسباب القوة ، أو جوانب القصور حتى يمكن الإفادة من هذا التقويم .

٢ ـ أن يكون التقويم مستمراً :

وكذلك يمكن تحديد نواحى القوة فى الجوانب المراد تقويمها وحتى يمكن ملاحظة وتتبع عمليات النمو على مدار تطبيق البرنامج وبالتالى يكون هناك متسع من الوقت للعمل على تلافى نواحى الضعف والتغلب على الصعوبات وتتيح الفرص للتوصل إلى نتائج دقيقة ، والإستمرارية لا تعنى وقوف التقويم بإنتهاء البرنامج وثبات صلاحيته ، وإنما يبدأ قبل وأثناء وفى نهاية البرنامج . وفائدته تتضح فى الكشف عن القصور والتشخيص والعلاج والوقاية . والإنتهاء من البرنامج ، وتعميمه لا يعنى إنتهاء عملية التقويم بل مطلوب الإستمرار فيه ولكن على فترات متفاوتة ، لإكتشاف ما قد ينتج من قصور أو عدم ملائمة البرنامج لمتطلبات ما قد يحدث فى المجتمع من تغيرات .

٣ ـ أن يكون التقويم شاملاً :

بمعنى ألا يقتصر التقويم على جانب ويهمل الجوانب الأخرى . بل يأخذ فى الإعتبار كل العوامل التى قد تكون لها صلة مباشرة ، أو غير مباشرة فى تغير النتائج . فعند تقويم البرنامج ، لابد أن يتضمن التقويم جميع عناصر البرنامج من أهداف ومحتوى ، وأنشطة ، وطرق تدريس ، وأساليب تقييم . إلى جانب تقويم الآثار التى يتركها هذا البرنامج فى المتعلم . ومحاولة التعرف على مواطن القوة والضعف فى كل عنصر يساعد إلى حد كبير على تحسين البرنامج وتطويره فى كل جوانبه .

٤ ــ أن يكون التقويم اقتصادياً :

فالتقويم الإقتصادى فى الوقت يتطلب مراعاه وقت المعلم والتلاميذ وكذلك الوقت المسموح به فى المنهج ومعنى ذلك ألا يضيع المعلم جزءاً كبيراً من وقته فى إعداد وإجراء وتصحيح ورصد نتائج الإختبارات حتى لا يصرفه ذلك عن الأعمال الرئيسية المطلوبة ، أما بالنسبة للجهد فلا يجب أن تستنفذ عملية التقويم جهداً كبيراً من المعلم حتى لا يصاب بالملل فتضعف طاقته على العمل ويتضائل نشاطه ويؤدى ما هو مطلوب منه بطريقة روتينية لا حياه فيها ولا إبتكار .

بمعنى ألا يتحول التقويم إلى عبء على العملية التعليمية بل تكون وسائله وأدواته تتمشى وإمكانات الدولة المادية وإمكانات الجهة المنفذة لعملية التقويم ، من قوى بشرية متخصصة ، وألا يستغرق وقتاً طويلاً حتى لا يفقد جدواه أو الحماس فى تطبيقه . كما أن اختيار الأدوات البسيطة فى عملية التقويم تشجع المربى على أن يشارك فيه فلو تقدمت وزارة التربية والتعليم على سبيل المثال بإقتراح بعض الإختبارات فعليها قبل أن تقوم بذلك أن تدرس جدوى الإقتراح ومدى العبء الذى سيلقى على الطالب والمربى سواء فى إعداد تلك الإختبارات أو الجهد المبذول فى تصميمها فإذا ثبت لوزارة التربية والتعليم جدوى الإقتراح وتفهم المربى للعائد منه ، ففى تلك الحالة فقط تكون الإختبارات المقترحة أدوات تقويم اقتصادية .

٥ ــ التقويم عملية إنسانية :

بمعنى أن (التقويم ليس وسيلة للعقاب وإنما هو إتاحة الفرصة للفرد للتعرف على أفكاره ، وقدراته وإتجاهاته ، وهو دليل على نتائج ما يبذله الفرد من جهد وعمل ومراعاة للفروق الفردية) (٦٠ ــ ٥٤ / ١٩٩١) فالتقويم عملية تقوم

أساساً على المشاركة الفعالة بين المقومين الممارسين للعملية التعليمية ، فالمربى والطالب لهما دور كبير فى عملية المشاركة ، فإذا عرفا الدور الذى يشاركان به وأهميته وأهمية ما يقدمونه من إجابات ، فإن ذلك سيؤدى إلى قبول المقوم على بيانات صحيحة ومستوفاه على إتخاذ القرار .

٦ ـ التكامل :

يعتبر التكامل أساساً من الأسس المهمة التى تبنى عليها عملية التقويم وذلك لأننا نعيش الآن فى عصر ينظر فيه إلى الموضوعات نظرة شاملة تأخذ فى إعتبارها الموضوع أو المشكلة من كافة جوانبها وكذلك العوامل المؤثرة فيها من قريب أو بعيد وهذا عكس ما كان يتم فى الماضى إذ كانت النظرة إلى الموضوعات أو المشكلات نظرة جزئية أى من جانب واحد .

وحيث أن للتقويم وسائل متعددة كل وسيلة فيها تبين لنا الرؤيا من إتجاه معين وتكشف لنا عن زاوية محددة فمن الضرورى إذا أن يكون هناك ترابط وتكامل وتنسيق بين هذه الوسائل المختلفة .

٧ ـ التناسق مع الأهداف :

من الضرورى أن تسير عملية التقويم فى خط يتمشى مع مفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه ولا يجب بأى حال من الأحوال الخروج عن هذا الخط أو التناقض معه فإذا كان المنهج يهدف إلى مساعدة التلميذ على النمو الشامل فمن المفروض فى هذه الحالة أن تنصب عملية التقويم على معرفة مدى تقدم التلميذ فى كل جانب من جوانب النمو ، فإذا ما إهتمت عملية التقويم بإحدى هذه الجوانب فقط كالجانب التحصيلى مثلاً وأهملت الجوانب الأخرى فمعنى ذلك أن التقويم قد صار فى خط مغاير للخط الذى يسير فيه المنهج ولا يتفق مع فلسفته

وأهدافه لذا فقد وضع شرط التناسق بين التقويم والأهداف من شروط وسمات التقويم الأساسية .

٨ ـ البناء على أساس علمى :

أصبح الأسلوب العلمى فى التقويم أساس من الأسس المهمة وقد اكتسب هذا الأسلوب أهميته فى التقويم كما اكتسبه فى مجالات أخرى مثل الأسلوب العلمى فى التفكير والتخطيط والتنفيذ .

" ويبنى الأسلوب العلمى فى التقويم على الصدق والثبات والموضوعية والتنوع والتميز وهذه الصفات كلها لا تنصب على التقويم فى حد ذاته وإنما تنصب على الوسائل التى يتبعها وعلى ذلك إذا كانت وسائل التقويم ثابتة فإن ذلك ينعكس على التقويم نفسه " (١٢ ـ ١٧٠ / ١٩٩٩)

هـ) وظائف التقويم :

" مع أن الوظيفة الأساسية للتقويم هى توفير التغذية الراجعة اللازمة للمحافظة على إتزان منظومة العملية التعليمية وإستمرار نمائها إلا أننا نستطيع أن نلخص وظائف التقويم فيما يلى " : (١٥ ـ ٢١٠ / ١٩٩٣)

*** وظائف تعليمية :**

ـ تقويم مدخلات المنهج والكشف عن مدى كفايتها ويتضمن هذا تقويم الأهداف والمحتوى وإستراتيجيات التعلم والتعليم والمستوى الأول للمتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم وميولهم .

ـ تقويم المخرجات كما تتمثل فيما إكتسب المتعلمون فى الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية فى ضوء الأهداف .

– تقويم مسار عملية التعلم وإختبار مدى نجاح هذا المسار (من حيث المحتوى وإستراتيجيات التعلم والتعليم والتفاعل الذى يحدث مع منظومة التعليم) بقصد تصحيح المسار وتوجيهه أولاً بأول .

*** وظائف تنظيمية :**

– الحصول على المعلومات اللازمة لتقسيم المتعلمين وقبولهم وتوجيههم تعليمياً أو مهنياً ووضع الخطط والبرامج اللازمة لذلك .

– الحصول على البيانات اللازمة عن مدى كفاية الإمكانات المادية والبشرية بقصد الإفادة منها على أفضل نحو ممكن .

– الحصول على المعلومات اللازمة لأولياء الأمور والمجتمع ومؤسساته المختلفة لحسن الافادة من مخرجات التعليم .

و – استراتيجيات التقويم :

توجد عدة مداخل أو استراتيجيات لتقويم العملية التعليمية ، من هذه المداخل ، تقويم نواتج التعليم ، وتتم من خلال الإختبارات المختلفة ، وعن طريق إنجازات الطلاب التحصيلية ، والقيام بتشخيص التقدم الفردى لكل طالب على حدة ، والمدخل الثانى هو عملية تقويم العملية التعليمية نفسها . أما المدخل الثالث فهو الذى يعطى الحكم الصحيح على ملاءمة وكفاءة الترتيبات التى يقوم بها الإداريون ومديروا المدارس وكذلك تقويم الكيفية التى تدار بها المدرسة .

ز – دور التقويم فى تطوير العملية التعليمية :

ويلعب التقويم دوراً فى تطوير العملية التعليمية وتحسينها وتحديثها وتطوير العملية التعليمية مطلب العصر ، فكل شئ فى الوقت الحاضر متغير ومتقلب ، ولابد أن تواكب البرامج خصائص العصر وحاجات الطلاب ومطالب نموهم ومتطلبات حياتهم الإجتماعية . والتطوير الذى يقوم على الأسس العلمية ، يعتمد أول ما يعتمد على عملية التقويم ، فيبدأ بالواقع ويضع المقوم فروضه لنواحى

القصور ، ومنها ينطلق للتحقق من صحة هذه الفروض حيث يبدأ ـ بعد تحديد المشكلة ـ بالشروع فى عملية التطوير . وتطوير البرامج وتقويمها عمليتان مستمرتان تعملان فى حلقة لا تنتهى وكل عملية منهما تبدأ من حيث انتهت الأخرى ، وتأخذ العلاقة بين العملية التعليمية والتقويم صور ثلاث ، وهى :

١ ـ قد تأخذ العلاقة صورة شرط واجب . ويعنى أن أى تغير فى ممارسات التعليم يؤدى إلى تغيير فى أسلوب التقويم . أى أن العلاقة بينهما علاقة عضوية لا تنفصل .

٢ ـ قد تأخذ صورة الصدفة . أى أن العلاقة متروكة للصدفة أو الحظ أو أنها متروكة لما يستجد من حقائق فى الخارج .

٣ ـ قد لا تكون هناك علاقة بين التقويم والتعليم . وأن كل منهما يعمل بمعزل عن الآخر .

والعلاقة بين التقويم والمناهج كشرط واجب ، أفضل الصور التى يجب أن تكون عليها عملية التقويم والتطوير ، لأنه لا يمكن تطوير أى برنامج يتطلب منه أن يلبى متطلبات وحاجات المجتمع والطلاب والمادة بدون تقويم مرتبط بهذا البرنامج .

ح ـ موضوعية أدوات التقويم :

إذا كان التقويم بهذه الأهمية وجب أن تكون له أدواته التى يمكننا أن يكون التقويم موضوعياً ، ووجب علينا أن ندقق فى وسائل التقويم .

وعلى ذلك فإن سلامة أدوات التقويم من الناحية العملية يؤدى إلى سلامة التشخيص والعلاج واقتراح الوسائل لتطوير وتحسين العملية التعليمية ولذلك يجب أن تكون أدوات التقويم موضوعية صادقة ثابتة لتؤدى غرضها على أكمل وجه ، وبذلك يتسم التقويم بالأسلوب العلمى وهو ذلك الأسلوب الذى

يستخدم الأساليب الموضوعية الدقيقة الشاملة ومن أهم خصائص الأسلوب العلمى : (٢٧ — ١٨٠ / ٢٠٠٠)

١ — الموضوعية :

ويقصد بها عدم تأثير نتائج الإختبار والقياس بالعوامل الذاتية للمقوم ، مثل ظروفه النفسية وحالته المزاجية وتقديره النسبى ، ولضمان الموضوعية يجب أن تتنوع أساليب التقويم ، فلا تقتصر على وسيلة واحدة بل تتعدد الأساليب من ملاحظة وتقارير وبطاقات للتلاميذ .. إلخ .

٢ — الصدق :

ويعنى مدى صدق الأداه المستخدمة من أجله ، فإننا حينما نستخدم لفظ الصدق للربط بين الإختبار والتقويم ، فلابد أن نضع فى إعتبارنا بعض المحاذير ألا وهى أن الوسيلة المستخدمة تقيس الجانب الذى من أجله وضعت أى أنها تقيس بالفعل الهدف الذى وضعت من أجله .

٣ — الثبات :

اذا أعيد تطبيق الإختبار على التلاميذ أنفسهم بعد فترة زمنية مقبولة فإنه يعطى نفس النتائج تقريباً . ولكن يكون من السهل تحقيق هذه الشروط إذا كان القياس بواسطة متر مثلاً ، إما الإختبارات التى تقيس الجوانب العقلية فليس من السهل أن تعطى نفس النتائج إذا ما طبقت مرة أخرى ولكن يمكن أن تعطى نتائج قريبة للنتائج الأولى إذا طبقت على نفس العينة .

ثانياً : التقـــــييم :

أ) ماهية التقييم :

تتناول الدراسات الخاصة بالتقييم جمع وتحليل وعمل تقارير بالمعلومات الخاصة بالبرنامج ويصمم التقييم أساساً لعرض المعلومات التى سوف تساعد فى إتخاذ القرار .

كما أن عمليات التقييم تؤثر على الأنشطة والإتجاهات لإنتاج مجموعة من التأثيرات المتساوية فى الأهمية .

وقد تعددت التعريفات الخاصة بالتقييم فى المراجع المختلفة ، وتصنف تلك التعريفات إلى ثلاثة مجموعات :

ـ تشمل المجموعة الأولى : تعريفات التقييم المعتمدة على الهدف والتى تتبع التعريف الذى اقترحه (رالف تللور ، Ralph Tyler) (1950 / 76 – 38) الذى عرف التقييم بأنه " عملية تحديد إلى أى مدى تحققت فعلاً الأغراض التعليمية " .

ـ تشمل المجموعة الثانية : تعريفات التقييم الوصفية بلا قرار . ويعتبر التقييم أنه تقديم المعلومات لإتخاذ القرار (استيفلبيم وآخرون ، Stuf Flebeam . et) (1971 / 134 – 36) أو أنه الفحص التنظيمى للبرامج التعليمية أو الإجتماعية (كرنباس وآخرون Crombact . et al) .

ـ تشمل المجموعة الثالثة : على التعريفات الحكمية . إلى طبيعة التقييم الحكمى وتعرفه على أنه تقدير الجدارة أو القيمة (سكريفن وهاوس ١٩٨٠ واللجنة المشتركة ١٩٨١ Scriven, House, Joint Committtee (1967 / 167 – 31) أو أنه توليفة من التقييم الوصفى والحكمى (جوبا ولنكولن Cuba & Lincoin) (1982 / 29 – 17) تطرح التعريفات السابقة نظرة عريضة على التقييم الذى يشمل التقدير والقياس والإختبار كأجزاء فى عملية التقييم كمصطلحات ذات معايير أضيق فى إصطلاح التقييم . ومن الواضح أن تعريفات التقييم المتعددة تتضمن مفاهيم متباينة عن طبيعة دور الفن . وتقترح

تعريفات التقييم المعتمدة على الهدف من أجل دور المقيم فى فهم طبيعة المراقب أو المفتش أو المراجع من الذين يوجهون جهودهم لتحديد المدى الذى تتحقق فيه الأهداف التعليمية والموافقة على الخطط التى يتم تنفيذها ، ونجد تعريف آخر للتقييم Valuing (٢ ـ ٢٥ / ١٩٩٦) حيث يشير هذا المستوى إلى إعطاء قيم أو تقدير للأشياء أو الموضوعات أو الأفكار أو أنماط السلوك ويرى (كروثرول) وزملاؤه أن ما تشمله هذه الفئة يتفق مع مفاهيم الاعتماد أو الاتجاه فى علم النفس الاجتماعى حيث يظهر لدى الطالب سلوكه بدرجة كافية من الاتقان فى المواقف الملائمة مما يجعلنا نستنتج أن لدين قيمة معينة ويندرج تحته ثلاث مستويات هى : تفعيل القيمة ، الإلتزام ، التفضيل .

وتذكر ماجدة عباس أن " التقييم يعد جزءاً أساسياً ومستمراً للعملية التعليمية ويهدف لمعرفة مقدار النجاح أو الفشل فى تحقيق الأهداف والتقييم التربوى عملية نظامية حيث تتضمن حذف الملاحظة العرضية غير القابلة للضبط وكذلك ضرورة التحديد المسبق للأهداف " (٦٨ ـ ٤٩٦ / ١٩٨٦)

فالتقييم إذن هو المحك الفعلى الذى نستطيع عن طريقه تحديد فاعلية العملية التعليمية ومعرفة مدى ماتحقق من أهداف وذلك بمقارنة مدخلات البرنامج المطبق بمخرجاته .

ويستخدم إصطلاح التقييم لتطبيقه على الوحدات المتطورة مثل البرامج والمناهج الدراسية والمتغيرات التنظيمية ويتضمن استخدامه تقديراً عاماً لقيمة أو جودة شئ ما وكما أشار (سكرفين Scriven) (32 – 94 / 1967) إلا أنه يشتمل عادة على عقد مقارنات لبرنامج ومناهج دراسية ومشاريع أخرى ، وكما يتسم التقدير بأنه نشاط روتينى ، يشترك فيه معظم رجال التعليم فإن التقييم نشاط أساسى للمشتركين فى البحوث وتطوير البرامج ومن الضرورى ومع تعريف عملى للتقييم ينطبق على الأداء الإنسانى ، فقد عرفه (ايكر ، ديفيد Ecker and David) (12 – 245 : 250 / 1984) بأنه الوسيلة التى يجمع بها

المعلومات عن نتائج تعامل الطالب بخبرة تعليمية ، جمعا متسقا ، ثـم تحلـل ، لمعرفة أى الأهداف تحقق ، وأيها لم يتحقق وأية نتائج غير متوقعـة ظـهرت سواء كانت هذه النتائج جيدة أم لا .

ويتفق كلا من " محمد عبد السلام أحمد ولويس مليكـة ١٩٦٨ " (٤٣ — ١٤ / ١٩٦٨) على أن التقييم لا يقتصر على التحديد الكمى بل يذهب إلى أبعد من ذلك حيث يذهب إلى الحكم على قيمة درجة الصفة المقاسـة . فيقيـم هـذه الدرجة بأنها جيدة وتلك بأنها ضعيفة وهو فى هذا يهدف إلى معرفة ما إذا كانت درجة معينة من الجانب المقاس تنبئ بالنجاح أو لكشف عن حاجة إلى العـلاج مثلاً ، أى أن التقييم يضع أهدافاً محددة يحكم على درجات الجوانـب النفسـية والتربوية من خلالها فإذا اقتربت درجة الجانب من الهدف المحدد تنبئنا بالنجـاح .

ب) مراحل التقييم :

" التقييم من وجهه نظر الاتجاهات التربوية الحديثة ، عملية مستمرة تحـدث قبل التدريس وأثنائه وبعد أن يتم وفى كل مرحلة من هذه المراحل تختلف وظيفة التقييم ، وبالتالى تختلف وسائله " (٣ — ١٣٨ / ١٩٩٥)

وبناء على ذلك يقسم التربويون التقييم إلى :

١ — تقييم تشخيصى : Diagnostic Evaluation

وينقسم إلى :

— التقييم القبلى : Initial Evaluation

ويعنى بمعرفة البيانات والمعلومات التى تساعد فى عملية التخطيط للعمليـة التعليمية وتحديد الأهداف وإختيار الوسائل التعليمية والأنشطة ، وكذلك يسـاعد هذا النوع من التقييم فى معرفة مستوى الفئة التى سوف يتم تطبيـق البرنـامج عليها أو الخطة التدريسية .

ـ التقييم التكوينى : Formative Evaluation

وهذا النوع من التقييم يهدف إلى إعطاء التغذية الراجعة أولاً بأول عن مدى تقدم الفئة المطبق عليها البرنامج أو عن أخطائهم ومستوى تحصيلهم وتبين هذه التغذية المرتدة (أو الراجعة) مواطن الضعف والتى يمكن أن تعالج فى الوقت المناسب .

كذلك يساعد ذلك النوع من التقييم على معرفة الفروق الفردية .

حيث يكون مصاحب للعملية التعليمية ويتكرر على فترات خلال تطبيق البرنامج أو الخطة ، وغالباً ما تكون وسائل التقييم التكوينى أسئلة شفوية وأحياناً تكون تحريرية قصيرة أو تقارير فردية من قبل الطلاب أنفسهم أو أساليب الملاحظة المختلفة .

ـ التقييم النهائى أو الشامل : Summative Evaluation

أن التقييم الشامل يدلنا على مواطن القوة والضعف فى المنهج ككل وتحديد أماكن أو مصادر هذه القوة أو ذلك الضعف وبناء على ذلك يمكن اتخاذ ما يلزم من تطوير وتعديل لتحسين العملية التربوية .

وتبدأ عملية التقييم النهائى بقياس نواتج التعليم وتقديرها فى ضوء الأهداف المنشودة .

وكذلك فإن من أهم أهداف التقييم الشامل أن يفيد فى تطوير وتحسين البرامج التعليمية وفى تصحيح مسار التعليم سواء كان ذلك على المستوى القومى أو المستوى المحلى .

" كما يهدف إلى إلقاء الضوء على التجارب التربوية التى يقوم بها الباحثون التربويون سواء على مستوى الأفراد أو الهيئات وبهذا يمكن الحكم على الجدوى التربوية والاقتصادية لهذه التجارب وتقرير تعميمها أو عدم تعميمها " (٢٨ ـ ١٧٢ / ١٩٨٢) .

ج) وظائف التقييم :

يتم تنفيذ عمليات التقييم لأهداف ووظائف متعددة و أحياناً تكون متعارضة .

فقد قام (سكرفين Scriven) (1967 / 28 – 31) بالدمج بين اصطلاحي (التقييم الشكلى) و(التقييم التجمعى) مشيراً إلى وظيفتين كبيرتين من وظائف التقييم . ففى الوظيفة الشكلية للتقييم يستخدم التقييم لتحسين وتطور النشاط المستمر (برنامج أو شخص أو منتج ..) وفى وظيفة التقييم التجمعية يستخدم التقييم لتجديد المسئولية أو الأهلية أو الإختبار .

" وللتقييم وظيفة ثالثة وهى أقل وجوداً فى المراجع وهى وظيفة التقييم السيكولوجية أو الإجتماعية السياسية .

وهناك وظيفة أخرى غير شائعة نوعاً هو استخدامه لممارسة السلطة أى تشير هنا إلى وظيفة التقييم الإدارية .

ويبدو فى حالات متعددة أن التقييم لا يستخدم أى أغراض شكلية و لا يستخدم أيضاً للمسئولية أو أى أغراض تجميعية أخرى . ولكن يستخدم لزيادة الإدراك بأنشطة خاصة و الحث على سلوك مرغوب فيه للطلاب الخاضعين للتقييم أو لتحسين العلاقات العامة وبغض النظر عن المشاعر الشخصية بخصوص استخدام التقييم لهذا الغرض فإنه لا يمكن تجاهلها " (٦٠ ــ ٦٢ / ١٩٩١)

وفى الخلط بين مصطلحى التقويم والتقييم يذكر بعض التربويون وظائف التقويم ولكنها تحمل نفس المعنى لوظائف التقييم .

فيرى فؤاد أبو حطب وسيد عثمان ــ أن التقويم يقوم بنفس الوظائف الثلاث الرئيسية للدوافع فى عملية التعلم وهذه الوظائف هى : (٢٥ ــ ٣٠ / ١٩٨٨)

١ ـ وظيفة التنشيط :

أى زيادة المستوى العام للنشاط والجهد والذى يصاحب القلق العام للتقويم . فإن التكرار المناسب للتقويم خلال العام الدراسى يضمن توفر النشاط وبذل الجهد بإستمرار .

٢ ـ وظيفة التوجيه :

وبها يتم توجيه سلوك المتعلم ونشاطه إلى المسالك المرغوب فيها : فطبيعة أدوات التقويم تحدد إلى حد كبير نمو العملية التربوية .

٣ ـ وظيفة الإنتقاء :

وهى تعنى تحديد الاستجابات التى سوف يتم تثبيتها وبقاؤها عند الطلاب والإستجابات التى سوف تحذف .

وبإيجاز لما سبق يستخدم التقييم فى وظائف متعددة وهى :

ـ الوظيفة الشكلية ـ للتحسين .

ـ الوظيفة التجميعية ـ للإختيار والأهلية والمسئولين .

ـ الوظيفة السيكولوجية أو الإجتماعية السياسية ـ للحافز ولزيادة الإدراك

ـ الوظيفة الإدارية ـ لممارسة السلطة أو القدرة .

د ـ أثر التقييم على العملية التعليمية :

تلقى معلومات التقييم اهتماماً كبيراً حيث تؤثر على سلوك متخذى القرار (حسب درجة الأهمية التى منحت للمعلومات) وقد تؤثر أيضاً على الإختبارات الفردية لصناع القرار وبالتالى فإن البرنامج المعنى لن يظهر أى دليل واضح على تأثير التقييم .

ولذلك ، إذا أعتبر أن عملية التقييم عبارة عن عملية إسترجاع تصحيحى لتحويل البرامج إلى مسارها الصحيح . فإنه يمكن أن نتوقع أن نرى التأثير فقط

فى البرامج التى تلقى صعوبة وليس من الممكن أن نستنتج أن نظام الإسترجاع قد فقد تأثيره فى عملية التقييم بسبب أن البرنامج المتوفقة لم تظهر أى علامة من علامات تأثير التقييم .

وتعتبر تأثير معلومات التقييم على الإتجاهات أو المعتقدات ـ ويطلق عليها أحياناً تأثيرات التقييم التصورية ـ من أكثر التأثيرات تعقيداً . وفى حين قد نترك المواقف والسلوكيات بلا تغيير مبنى على نتائج التقييم المقبولة ، فإن نتائج التقييم المعاونة والمؤيدة يمكن أن تؤكد على المعتقدات .

وتستطيع معلومات التقييم أن تغير الإتجاهات أو المعتقدات تغييراً جذرياً وبدون تغيير السلوكيات والتصرفات . فمثلاً تستطيع نتائج التقييم إقناع صناع القرار بالمدرسة بأن برامج ما قبل المدرسة قيمة وثمينة بدون أن تجعلهم يقررون هذه البرامج فى المدارس . وفى الواقع العملى قد ينتج فيما بعد تأثيرات تصويرية من هذا النوع .

قد تحتوى عمليات التقييم على تأثيرات مختلفة تماما عن التأثيرات الناتجة من معلومات التقييم . وبعض هذه التأثيرات التقليدية ليست مهمة وأحيانا يتغاضون عنها فعلى سبيل المثال يستهلك المقيمون المصادر التعليمية . بحيث يتم إنفاق المال بطريقة مباشرة على دراسات التقييم وكذلك إستهلاك وقت المربين والطلاب . وبعض التأثير أكثر أهمية مثل تأثيرات التقييم على الإتصال داخل جماعات وهيئات المدرسة . وأسلوب وشكل تنفيذ عملية التقييم لهما تأثيرات متعددة حيث يركز العديد من التقييمات على الأهداف والأغراض ، وبذلك ربما تتغير الإصطلاحات والحدود التى تشكل العمل التعليمى . ويحضر بعض التقييمات مجموعات الممارسين لمناقشة إستراتيجيات البرامج وتشجيع الزمالة والمصاحبة إذا كان هناك أى إنعزال بين الأفراد المعنيين . ومن الصعب إثبات هذه التأثيرات . ولكن يمكن قياس تأثيرات التقييم على بعض الإتجاهات والمواقف . وكثيراً كما يجعل التقييم للأفراد أكثر اهتماما وقلقا ، وقبيل إستخدام

المرجعات التقيمية كانت البرامج تقوم بخطوات للإرشادات التنظيمية وقد تحاول تصحيح القصور الذى قد يؤدى إلى النقد التقييمى .

تعتبر قياسات أثر التقييم إجراءات معقدة بسبب أربع صعوبات أساسية ، وهى : (٦٠ ـ ٦٥ / ١٩٩١)

ـ العجز عن ملاحظة تأثيرات عديدة .

ـ وجود تأثيرات مشاركة بجانب التقييم .

ـ المشاكل المتعلقة بإنتشار معلومات التقييم .

ـ الطبيعة المتعددة للتأثير .

فأن التأثيرات العقلية مثل الإختبار وصنع القرار وتشكيل الإتجاه تترك آثاراً تتباين طريقة معالجتها . وعندما تحدث هذه الأنشطة فى المجموعة فيجب أن يوجد دليل وثائقى لتوضيح الدور الذى يلعبه التقييم . ولكن أحكام الأفراد فقط لا تعتبر وثائق صالحة . وفى الواقع فإن أحكام هؤلاء الأفراد التى تصدق على المواقف لا تترك أى بقايا من الوثائق . وبهذه الأدلة الوثائقية الدقيقة أصبحت مقاييس تأثير التقييم تعتمد إعتماداً كلياً على المعلومات الواردة من التقارير الذاتية لصناع القرار . ويستنبط التأثير غالباً عندما تحدث الأفعال المتفقة مع نتائج التقييم بعد حصول صناع القرار فوراً على معلومات التقييم المعينة .

وتعتبر مداخل القياس كأحد عمليات التقييم عرضة دائما للوقوع فى الخطأ . ووجود التأثيرات المشاركة والمتعددة الأفعال أو المعتقدات يجعل من الصعب إستنباط تأثير التقييم فى أية حالة معينة . وتعتبر تقديرات الصناع والمشتركين فى البرنامج أفضل مرشد متاح لمعرفة تأثير التقييم ، ولكن إسهام هذه المستقبلات فى التقييم غالبا ما يكون إسهاماً نسبياً .

ومن المشكلات الأخرى لإجراء عمليات التقييم إزدياد الفرق الزمنى بين التقييم والتأثير المتتابع فإن صعوبات القياس تتضاعف . بالإضافة إلى أن

معلومات التقييم قد تنتشر لتؤثر على المعرفة العامة التى تحدد نظام البرنـــامج وقد يتأثر المشتركون بمعلومات التقييم بدون أن يعرفوا مصدرها .

ازدادت الدراسات العملية الخاصة بتأثير التقييم فى الســـبعينات (١٩٧٠) بدرجة كبيرة لأنه كان يبدو أن التقييم لا يؤثر فى التطبيـــق التعليمـــى تـــأثير المعـــلومات فى برامج معينة بدراسة تأثـــيرات البيئة التعليمية على معـــلومات التقييم فى البرامج التعليمية بالمراحل الدراسية المختلفة (دافيـــد ، David (11 – 27 / 1981) .

واقترحت البحوث أن تحتوى دراسات التقييم على تأثيراتها المختلفـــة فـــى التعليم ووجدت معظم الدراسات أن تلك التأثيرات ناتجة من معلومات التقييم كما يبدو أنها تأثيرات تقييم بسيطة يمكن أن ترجع إلى التقييم بطريقة مباشرة . ولكن معلومات التقييم هى التى تذكر دائماً كإحدى العوامل العديدة المتلاقية التى تؤدى إلى إتخاذ القرار . وعلى سبيل المثال قد يقرر معدو البرامج أن نتـــائج التقييـــم الإيجابية هى دليل على كفاءة البرنامج . ولكن نادراً ما تنبه نتائج التقييم السلبية إلى التغيير بطريقة مباشرة ولكن إذا كانت لها نسبة ثبات مؤثرة فيها وســـاعدتها مؤشرات أخرى فإنها قد تؤدى إلى إعادة تقرير البرنامج .

ولكن من العسير تجميع صورة كاملة أو متوازنة لتأثير التقييم على التعليـــم وبسبب صعوبات القياس تعتمد البحوث الخاصة بالتأثير بصفة أساســـية علـــى فحوص المقابلات ودراسات الأمثلة الحية .

ثالثاً : المعايير :

تعرضنا فى الأجزاء السابقة إلى عملية التقييم وأهميتها وأسس بنائـــها وقـــد إتضح من هذا التناول أن قياس المستوى يجب ألا يقتصر على المقارنـــة بفئـــة واحدة اذ أن هذه المقارنة كثيراً ما تكون مضللة خصوصاً إذا كان المفحوصيـــن

لا يمثلون عينة صالحة للتقارن كما يحدث حين يقل مستوى تلاميذ الفصل أو يعلو عن مستوى التلاميذ من نفس السن أو الفرق .

لذا يجب الرجوع إلى إطار من المعايير العامة تمكن من مقارنة التلاميذ بتلاميذ آخرين من نفس السن أو نفس الفرقة .

ولهذه المقارنة فوائد متعددة حددتها " رمزية الغريب " (١٧ ـ ١٨٠ / ١٩٨٧) كما يلى :

أولاً : تحديد مركز التلميذ بالنسبة لإطار عام هو العمر الزمنى أو الفرقة أو المستويات العامة كما تحددها المعايير الأخرى .

ثانياً : مقارنة مركز التلميذ على مقياس بمركزه على آخر .

ثالثاً : أن الرجوع إلى إطار من المعايير التى لها صفة العموم يساعد المعلم على تتبع نمو تلاميذه فى أى خبرة من الخبرات .

وسوف تتعرض الباحثة إلى ماهية المعايير وأنواعها

(أ) ماهية المعايير :

كانت المعايير أول ما ظهر فى ميدان القياس للتغلب على الصعوبات المتضمنة فى تفسير الدرجات والحكم على أداء المفحوصين ، وتعد المعايير أساساً لتفسير أداء المفحوصين والمقارنة بينهم فى ضوء أدائهم الفعلى وتأخذ الصيغة الكمية فى أغلب الأحوال .

وتتحدد المعايير فى ضوء الخصائص الواقعية لهذا الأداء ، وتعتمد فى جوهرها على الأداء الإختبارى لعينة ممثلة للأصل الإحصائى موضع الإهتمام تسمى عينة التقنين Standardization Sample وهكذا تتحدد المعايير تجريبياً بما تستطيع مجموعة ممثلة من الأفراد أداءه .

ويضيف فؤاد أبو حطب وآخرون (٢٥ ـ ٧٧٣ ـ ١٩٨٨) أن الأسس التى يجب إستخدامها فى المقارنة ثم التفسير والحكم على الدرجة إلى ثلاثة أنواع هى : المعايير Morms والمحكات Criteria والمستويات Standards .

فالمعيار كما ذكرنا هو أساس للحكم على أداء المفحوصين والمقارنة بينهم فى ضوء أدائهم الفعلى .

" أما المستوى فيتشابه مع المعيار فى أنه أساس للحكم على الأداء فى ضوء هذا الأداء ذاته إلا أنه يختلف عنه فى جانبين :

أولهما : أنه قد يأخذ الصورة الكمية أو الكيفية

وثانيهما أنه يتحدد فى ضوء ما يجب أن يكون عليه الأداء وليس ما هو عليه بالفعل .

أما المحكات فهى أسس خارجية للحكم على الأداء وبالتالى للحكم على الهدف التربوى وقد تكون هذه المحكات كمية أو كيفية " (٢٤ ـ ٧٧٣ / ١٩٨٤)

وعلى هذا فإن المعايير هى الأساس الوحيد الذى يتطلبه علماء القياس النفسى للمقارنة بين الدرجات وتفسيرها حتى أنها أصبحت شرطاً أساسياً لجودة الإختبارات النفسية على إختلاف أنواعها وأغراض إستخدامها ، إلا أنه مع التطور فى النظرية الأساسية للإختبارات النفسية وظهور أنواع جديدة منها وخاصة ما يسمى الإختبارات المرجعية إلى المحك توجه الباحثون إلى إعتبار المعايير أساساً واحداً من بين عدة أسس لهذه المقارنة ، وإقتصر دورها على نوع واحد فقط من هذه الاختبارات هو ما يسمى " الاختبارات المرجعية إلى المعيار "

(ب) أنواع المعايير :

عملية تحديد أنواع المعايير والدفاع عن هذا التحديد ليست عملية سهلة ، والمعايير ليست ذات شكل واضح وظاهر ومتفق عليه ، حيث لا يوجد فى

الغالب معيار بعدى يحدد مدى ملائمة المعايير القبلية وقيمتها ، والقائم بعملية التقييم هو الذى يحدد ويحكم بنفسه على درجة ملائمة المعايير للأداء المطلوب تقييمه .

وقد تناول " فوزى طه ابراهيم ورجب أحمد الكلزة (٢٧ ـ ١٧٧ ، ١٧٨ / ٢٠٠٠) أنواع معايير التقويم كما يلى : ـ

١ ـ المعيار السيكومترى :

هذا المعيار هو السائد فى التقويم ، وأساس هذا المعيار أن أى درجة يحصل عليها الفرد فى اختبار ما ، لا يكون لها معنى إلا بمقارنتها بغيرها من الدرجات التى حصل عليها أفراد آخرون .

ومن ثم فالمعيار السيكومترى ، معيار جماعى المرجع ومساوى هذا المعيار أنه يقتصر على مقارنة نتائج الفرد بغيره ، ولايساعدنا فى معرفة موقع هذا الفرد وغيره بالنسبة لما ننشده من أهداف .

٢ ـ المعيار الأديومترى :

هذا المعيار يجيب عن التساؤل كيف تستطيع المدرسة أن تأخذ بيد كل فرد من أفرادها ليتعلم على أفضل نحو ممكن أو بعد النظر فى موقعه بالنسبة للآخرين ، فقد أدى هذا إلى ظهور هذا المعيار الذى يهدف إلى تفسير الدرجة التى حصل عليها التلميذ فى ضوء مستواه فى الماضى أو فى ضوء المحكات الموضوعية والمقصودة من دراسة الوحدة التعليمية . فإذا تمت المقارنة للفرد بنفسه من وقت لآخر سمى المعيار " فردى المرجع " وإذا تمت المقارنة على أساس المحك المطلوب الوصول إليه سمى المعيار " محكى المرجع "

ويلاحظ هنا أن كلاً منهما لا يتطلب المقارنة بالجماعة التى ينتمى إليها الفرد إلا أنه يراعى الفروق الفردية وهذا ما يميزه عن المعيار السيكومترى .

ويؤكد " جابر عبد الحميد " (١٠ ـ ٥٦٩ : ٥٧٣ / ١٩٩٨) هذا الرأى بقوله " إن تحديد الدرجات على أساس معيارى يعنى مقارنة أداء التلميذ بأداء جماعته المرجعية ، وعادة ما يكون أداء زملاءه فى الفصل الدراسى ، وتتحدد الدرجة أو التقدير فى هذا النظام بتحديد مرتبة التلميذ النسبية فى المجموع ككل ، بدلاً من تحديدها بإستخدام معيار مطلق للتحصل فإذا وضعه تحصيله فى مرتبة عالية فى مجموعته فإنه يحصل على درجة أو تقدير عال ، أما إذا كان تحصيله النسبى منخفضاً فإنه يحصل على درجة أو تقدير منخفض ، ربما أن التقديرات أو الدرجات تستند إلى الأداء النسبى ، فإن ما يحصل عليه تلميذ معين فى تقدير يتأثر بأدائه وبأداء الجماعة ، وهكذا فإنه يحصل على درجة أفضل إذا ما إنتمى إلى جماعة منخفضة التحصيل ، عما يحصل عليه لو إنتمى إلى جماعة مرتفعة التحصيل ، ووضع درجات التلاميذ على أساس معيارى يعد أسلوباً شائعاً الإستخدام فى المدارس ، حيث يرتب التلاميذ فى ضوء تحصيلهم الفعلى ، ولا يصف ىهذا التحصيل بألفاظ مطلقة ، وهذا الترتيب قد يقتصر على التلاميذ فى حجرة دراسة واحدة ، وقد يشتمل على التلاميذ فى عدة فصول يدرسون نفس المقرر " .

ج ـ الشروط الواجب توافرها فى المعايير :

وبشكل عام يجب أن تتوافر للمعيار مجموعة من الشروط تتمثل فى : (٣٨ ـ ١٤٠ ، ١٤١ / ١٩٩٩)

١ ـ عند مقارنة الدرجات التى يحصل عليها الأفراد من جراء تطبيق إختبارات مختلفة ، يجب أن يمكننا المعيار من تحويل هذه الدرجات رغم إختلافها (وحدات قياس مختلفة) إلى درجات قابلة للمقارنة (وحدات قياس واحدة)

٢ ـ أن يتصف المعيار بأن القياسات الناتجة من جراء إستخدامه ، قياسات تتبع مقياس الفترة Interval Scale بمعنى أن العدد المعين من الوحدات وليكن (٥)

درجات على جزء من المقياس يدل على نفس المعنـــى الــذى تعنيــه (٥) درجات على جزء آخر من المقياس .

٣ ـ أن يتصف المعيار (المقياس) بصفة كونه " مقياس نسبة Ratio Scale أى يتوفر فيه الشرطان ١ ، ٢ بجانب توفر صفر حقيقى على المقياس صفـــر مطلق يمكننا من أى تصنيف مثلاً درجة فرد ما فى إختيـــار معيــن بأنـــها تساوى ضعف درجة إختيار آخر ، أو أن درجته على الإختبار معين تساوى ثلاثة أمثال درجته على نفس الإختبار .

فى العادة يصعب توفر الشرط (٣) فى المعايير التربوية والســيكولوجية إلا أن توفر الشرطين ١ ، ٢ فى معظم المعايير السيكولوجية أصبح حقيقة ملموسة

وعن طريق مقارنة أداء الفرد ـ الدرجة الخام ـ بهذا المعيــار ، نســتطيع تحديد مستواه بشكل جيد ودقيق وتنسب هذه الدرجة الخام حســب المتوســط أو الوسيط فتفسر على أنها أقل من المتوسط أو أكبر من المتوســـط فــى الصفــة المقاسة .

د ـ خطوات بناء المعيار : (٥٥ ـ ٩٣ / ١٩٨٥)

١ ـ صياغة الإستبان .

٢ ـ إعداد إستمارة الإستبيان .

٣ ـ تحديد نوع البيانات المطلوبة .

٤ ـ تحديد شكل الأسئلة .

٥ ـ الصياغة المبدئية للإستمارة .

٦ ـ الدراسة الإستطلاعية .

٧ ـ التطبيق الميدانى للإستبيان .

٨ ـ الإفادة من نتائج الدراسة الإستطلاعية .

٩ ـ ضبط الإستبيان .

١٠ ـ عملية الإستبيان .

تعرضت الباحثة فى هذا الفصل إلى آراء التربويين والخبراء والذين تناولوا ماهية التقويم والتقييم والمعايير بصفة عامة وفى التربية الفنية بصفة خاصة وأنواعها ومراحلها وأهميتها وخطوات بناءها بهدف تحديد أثر كل منهم على تطوير العملية التعليمية .

وسوف تتناول الباحثة فى الفصل الرابع كيفيه تصميم معيار لتقييم أداء الطالب / المعلم فى التربية الفنية الميدانية حيث يتم تناول مفهوم التربية الميدانية وأهدافها ونظم تطبيقها ودور كل من الموجه ، والمشرف ، ومدير المدرسة ، والطالب / المعلم فى التربية الميدانية .

* * * * * * * * * * * * * *

الفصل الرابع

تصميم معيار التقييم أداء الطالب / المعلم فى التربية الفنية الميدانية

أولاً : أسس بناء المعيار

ثانياً : تصميم معيار لتقييم أداء الطالب المعلم

الفصل الرابع

تصميم معيار لتقييم أداء
الطالب / المعلم فى التربية الفنية الميدانية

تمهـــيد :

تعتبر فترة التربية العلمية من أهم فترات إعداد الطالب / المعلم ففيـــها يكتسب العديد من الخبرات التربوية التى تفيده فى ممارسة مهنته .

وينبغى أن يمر الطالب/المعلم بفترة من التدريـــب الميدانـــى (التربيـــة العلمية) بإعتبارها فترة من التدريس الموجه يقتضيها المعلم فى المدرسة التـــى يختارها أو تحددها الكلية ويقوم أثناءها بالتدريب على تدريس مـــادة التربيـــة الفنية لتلاميذ فصل أو أكثر من فصول المدرسة خلال أيام متفرقـــة أو متتاليـــة وذلك تحت إشراف مشرف تربوى متخصص .

وكذلك يقوم الطالب / المعلم بالتعرف على الأنشطة المدرسية المختلفـــة ويكتسب سمات شخصية المدرس الجيد .

ويتناول هذا الفصل أسس بناء المعيار من حيث الأساس الفلسفى الخاص بإستعراض ماهية التربية الميدانيـــة وأهدافـــها ونظـــم تطبيقـــها ، والأســـاس السيكولوجى والذى يتعرض لدور كل مـــن الطـــالب / المعلـــم والمشـــرف ، والموجه، ومدير المدرسة ، ومن خلال الإطار النظـــرى الســـابق نســـتخلص الدراسة الحالية وخطوات بناء المعيار الخاص بتقييم أداء الطالب / المعلم فـــى التربية الفنية الميدانية .

أولاً : أسس بناء المعيار :

أ) الأساس الفلسفى :

١- ماهية التربية الميدانية :

يعتبر مبدأ التعلم من خلال الخبرة أحد المبادئ الرئيسية فى التربية الحديثة. ومن هذا المنطلق يمكن إعتبار التربية الميدانية إطار يستطيع الطالب المرشح لمهنة التدريس من خلاله ان يتعلم قواعد هذه المهنة وممارستها وتطبيقاتها .

وفى إطار الإعداد لمهنة فإن التربية العلمية الميدانية تعتبر الفرصة التى تهيؤها كليات التربية لطلابها من أجل وضع كل ما إكتسبوه من معارف ونظريات ومهارات وإتجاهات موضع التنفيذ ، تحت إشراف متخصص يكفل لهم تغذية راجعة مناسبة تساعدهم على تعديل سلوكهم التعليمى وتطويره .

ويعرف " **احمد مرسى** (٦٢-٢٩، ٣٠ / ١٩٨٩) التربية الفنية الميدانية بأنها أسلوب لتدريب الطلاب / للمعلمين على تطبيق طرق التدريس وإدارة الفصل والتعامل مع إدارة المدرسة . وتنمية مستوى عال من الكفاءة فى جوانب الإعداد الثقافى والأكاديمى والمهنى .

والتربية الفنية الميدانية أخذت مفهومها هذا من ممارسة الطلاب / المعلمين لأساليب التدريس ومن مسئولياتهم وأنشطتهم داخل المدرسة تحت إشراف أحد المتخصصين وتعتبر المحك الحقيقى لتطبيق ما درسه الطالب / المعلم فى أثناء الإعداد الأكاديمى له داخل الكلية .

وهى البوتقة التى تنصهر فيها جميع العلوم النظرية وهى المجال الذى يستطيع الطالب / المعلم من خلاله أن ينقل ما لديه من معلومات ومعارف

ومهارات إلى تلاميذه وذلك تحت إشراف عضو هيئة التدريس يعاونه عدد من المعيدين .

لذا اعتبرت التربية العلمية بمثابة العمود الفقرى فى التدريب المهنى فى دعم كفاءة المعلم " (٨ – ٢٣ / ١٩٨٢) .

٢- أهداف التربية الميدانية :

إتفق كلا من " كونات Conant " (١٩٦٣/٨٣-٩) و " جلاسبرج Glassberg ١٩٨٠ " (١٩٨٠/٩١-١٦) على أن أهداف التربية الميدانية تتركز فى تنمية إتجاهات المعلم نحو التدريس بإعتبارها الأساس الوحيد لا مناقشة فيه بالنسبة للإعداد المهنى التدريس ، كما إتفقنا على أن أهداف التربية الميدانية تتحدد فى توضيح وتقرير المبادئ النظرية التى يدرسها الطالب ، بالإضافة إلى تنمية فعالية التدريس لديه وتعريفه بالموقف التعليمى ، إلى جانب إتساع المجال أمامه لإثبات قدرته على التدريس والتوجيه والتقويم ، وجميع السلوكيات التعليمية كأساس لإكتمال الخبرة فى تأهيله للمهنة ، وكلما نمت هذه الخبرة كلما ساعد ذلك على تدعيم كفاءة المعلم ."

" فقد ثبت ان إتجاهات الطلاب الذين أتمو برامج كاملة فى التربية العملية أكثر إيجابية فى التدريس من إتجاهات الطلاب الذين لم تتح لهم إلا فرص ساعات قليلة للممارسة " (١٩٥٩/٥٢ -٢٨)

فمن المتوقع بعد أن ينهى الطالب فترة التربية الميدانية ان يكون قادراً على أن (٢٠-٣ / د . ت) .

يخطط للدروس الصفية من خلال تمكنه من مهارات صياغة الأهداف وتحليل المحتوى وإختيار أنشطة التعليم والوسائل التعليمية ، وإختيار أساليب التقويم المناسبة .

ينفذ مجموعة من مهارات التدريس مثل طرح الأسئلة والتهيئة، وتنويع المثير والتغذية الراجعة وضبط الصف وأدواته .

يحلل العملية التعليمية من خلال مشاهدته لمجموعة من المعلمين أو الأقران وهم يؤدون هذه المهارات فى الواقع الميدانى .

يقيم العملية التعليمية من خلال معايير مناسبة سواء كان تقويماً لذاته أو لزملاءه أو لتلاميذه .

يتعرف واجبات ومسئوليات كل من : طالب التربية العملية ومدير المدرسة والموجه والمشرف الجامعى أثناء تنفيذ العملية التعليمية فى المدارس المضيفة . يكون لنفسه إتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس .

٣- نظام التربية الميدانية :

" التربية الميدانية بشكلها الحالى مرت بعدة أطوار منذ العصور القديمة إتبعت أسلوباً أطلق عليه إسم التمهين Apprentesship ويعنى نظام التلمذة المهنية الأفراد لمتطلبات مهنية معينة وفى التربية الإسلامية كان المعلم يتعلم مهنة من ملازمة سيد فى صنعته ولكن اول إشارة للتربية العملية بمفهومها الحالى المتعارف عليه حالياً يرجع إلى القرن الثالث عشر عندما كانت إحدى المتطلبات إلزامية لتخريج المعلمين وتعينهم فى مهنة التدريس جامعة باريس فى فرنسا عام ١٢٧٩ تتمثل فى إعطاء الطالب عدد من المحاضرات الفعلية فى التخصيص ونهجت جامعة أولونا فى ايطاليا نفس الأسلوب حيث قررت على كل متخرج إلقاء عدد من المحاضرات فى مجاله .

وبقى أمر التربية العملية فى الجامعات الأوروبية العالمية فى نمو وتطور حتى كان القرن السابع عشر حين أنشأت في فرنسا لأول مرة مؤسسات تربوية متخصصة لتعليم وإعداد المعلمين ثم تبعا كل من ألمانيا وإنجلترا والولايات المتحدة وغيرها بل والعالم العربى أيضاً .

ومع تطور هذه المؤسسات عموماً من دور معلمى المرحلة الابتدائية إلى معاهد وكليات جامعيين تبلور معها مفهوم التربية العملية وتنوعت خبراتها وممارستها وتنظيمها التعليمى بالشكل الذى يوجد الأن " (٣٠-١٩٨٤/٦٥)

وتقدم كليات التربية نماذج مختلفة من برامج التربية العملية أذ يقدم البعض برامج مكثفة Intensive programs تتراوح ما بين أسابيع قليلة إلى فصل دراسى كامل . كما يقدم . البعض الآخر برامج موزعة Spaced programs يلتحق الطلبة فيها بالمدارس المضيفة يوماً واحداً كل أسبوع طوال فصل دراسى واحداً أو أثنين وهناك برامج تجمع بين النظامين كما تختلف البرامج من حيث عدد الساعات المعتمدة المخصص لبرامج التربية العملية وكذلك طرق تقييم الطلبة فيها فبعض البرامج تخصص علامة مئوية وأخرى تعطى تقييم " نجاح " او " رسوب".

وقد أشار " اللقانى والمفتى " (٤-١٨/ د.ت) إلى أن المفهوم الحالى للتربية العملية يؤكد على أن تدريب الطلاب / المعلمين يجب أن تبدأ من الملاحظة والعمل على تنمية مهاراتهم فى جوانب مختلفة من عمل المعلم وتحليل المهارات الأدائية أثناء مواقف فعلية للتدريس وذلك تحت إشراف أحد المتخصصين فى المادة أو التربية من هيئة التدريس بكليات التربية أو وزارة التربية والتعليم وذلك من أجل تعديل وتحسين سلوك التدريس " .

ب) الأساس السيكولوجى :

١- دور الطالب / المعلم :

المعلم هو أحد عناصر العملية التعليمية التى تهدف إلى إحداث تغييرات معنية مرغوب فيها فى سلوك المتعلمين تحقق الجوانب السلوكية للأهداف التعليمية " فالمتعلم لم يعد مجرد ناقل للمعلومات العلمية ، وإنما أصبح يقوم بأنشطة مختلفة فى الموقف التعليمى ليحقق التغيير السلوكى المطلوب وفقاً للأهداف الموضوعة " (٢١-٧٣/د.ت)

ويرى " عبد الله أبو لبدة " (٢٠-١١/د.ت) انه على الرغم من أن الطالب / المعلم يعتبر ضيفاً مؤقتاً على المدرسة المضيفة إلا أن عليه التصرف وكأنه عضو دائم فى الهيئة التدريسية وعليه مراعاة الأمور التالية :

- أن يحافظ على حسن المظهر ولطف السلوك حتى يظل قدوة للتلاميذ ومصدر لإحترامهم وتقديرهم .
- أن يلتزم بالدوام الكامل المخصص لعضو هيئة التدريس بما فى ذلك الحضور الصباحى والإنصراف عند نهاية الدوام الرسمى .
- التعاون مع مدير المدرسة وأعضاء الهيئة التدريسية مع بذل الجهد للإستفادة من خبراتهم .
- التعاون مع الطلبة على أسس من الاحترام والإبتعاد عن التعالى أو التبسط الزائد معهم .
- التذكر الدائم بأنه قادم للمدرسة من أجل التعلم وإكتساب المهارات والخبرات التعليمية ولذا فإن العقل المتفتح والتصرف المرن هى خصال هامة يجب ان يتصفوا بها .

- ضبط النفس والإستماع الجد إلى نقد المشرف والموجه وإدارة المدرسة دون تذمر مع عدم إظهار الغضب او الإنزعاج .
- إقتناء دفتر خاص بالتربية العملية لتحضير الدروس وتخطيط الوحدات وإظهار الأسلوب الفنى الخاص بالطالب / المعلم .
- إقامة علاقات إنسانية طيبة بالإضافة إلى العلاقات الجيدة مع كل من المدير والموجه والمشرف الجامعي .

٢- دور المشرف الأكاديمى :

يظل المعلم دائم الحاجة إلى التوجيه بهدف النمو والتحسين المستمر للعملية التعليمية مما يؤكد ضرورة الإشراف الفنى الجيد .

" فالإشراف Supervision هو جوهر التنظيم الإنسانى المنتج "(٤٢- ١٥/١٩٧٨)

" مما يسند للموجه الفنى فى المجال التعليمى مهام تربوية ثلاثة هى المتابعة والتوجيه وتقييم المعلم من خلال مسار العملية التعليمية " (٧-١٣/ ١٩٧٣)

فمن أهم المبادئ التى على المشرف مراعاتها أن دوره خدمة تعليمية تستهدف تنمية الطالب / المعلم مهنيا وأن التوجيه عملية تعاونية ديموقراطية تقوم على أساس تبادل الآراء والخبرات – هذا بين المشرف وطلابه من جهة وبين المشرف وقسم المناهج المسئول عن التربية الميدانية من جهة أخرى .

فدور مشرف التدريب هو معاونة طلاب التدريب على تحسين وتطوير تدريبهم ، ففى المراحل الأولى يحتاج طالب التدريب إلى التشجيع والتدعيم ، ثم يتدرج إلى المراحل الأخرى حيث يقوم المشرف بدور الإرشاد والتوجيه وتقييم أدائه فى ضوء إكتشاف العلاقة بين النظرية والتطبيق .

ويمكن إجمال مهام المشرف فى النقاط التالية (٢٠-١٤/د. ت)

- أن المشرف الجامعى يشكل حلقة الوصل بين الكلية من جهة وبين مدير المدرسة والموجه من جهة أخرى .
- يعمل المشرف الجامعى على خلق توجيهات لدى الطالب / المعلم نحو مهنة التعليم .
- يزور الطلاب / المعلمين فى مدارسهم المضيفة لتزويدهم بالتغذية الراجعة حول أدائهم كما يتداول مع الطلبة / المعلمين بشأن مشاكلهم بصفة عامة .
- يحاول قدر الإمكان حضور المناقشات التى يجريها الموجه مع الطلبة / المعلمين وكذلك يحضر الإجتماعات أو يطلع على الإرشادات والتعليمات التى يقدمها مدير المدرسة للطلبة / المعلمين .
- ينسق مع الموجه المختص كافة الأمور المتعلقة بالعملية التعليمية سواء كان ذلك من حيث التخطيط أو وضع الأهداف او تنفيذ الدرس ، تجنباً لما ينشأ لدى الطالب / المعلم من تباين فى أساليب التوجيه .
- التعرف على قضايا التربية الميدانية ومشاكلها فى المدارس المضيفة محاولاً معالجتها ما أمكن .
- الاشتراك فى تقييم الطلبة / المعلمين الذين يتولى الإشراف عليهم بما ينسجم مع تعليمات قسم التربية .

٣- دور الموجه :

للموجه دور كبير فى برنامج التربية العملية سواء كان ممتحن داخلى من الكلية أو ممتحن خارجى من وزارة التربية والتعليم اذ أنه أكثر الأطراف إطلاعاً ودراية بواقع المناهج فى المدارس المضيفة كما أنه يقدم للطالب / المعلم

خلاصة تجربته فى عملية التوجيه التى يتطلع إليها يومياً مع المعلمين الدائمين .

ويمكن إجمال مهامه فيما يلى :

- تعريف الطلبة / المعلمين بالمناهج ومساعدتهم فى وضع خطة التربية العملية والتى تشتمل على حصص المشاهدة والتدريس والمناقشة بحيث يتمكن الطالب/ المعلم من إستغلال وقته فى المدرسة المضيفة على الوجه الأكمل ويتم ذلك بالتشاور مع مدير المدرسة والمعلم المتعاون .
- مساعدة الطالب / المعلم فى وضع العبئ التدريسى الموكل إليه مراعياً كلما امكن تدريس الجوانب المختلفة من مادة التخصص ، فلا يقتصر تدريسه على القواعد فى اللغة مثلاً .
- التفرغ الكامل لعملية التوجيه ومساعدة الطلبة فى التخطيط للدروس وتنفيذها وقد يتطلب ذلك عقد جلسات تسبق التدريس الفعلى لتتناول جوانب الإعداد للدرس كما تتطلب عقد جلسة تعقب التدريس الفعلى لتناول مناقشة أداء الطالب / المعلم إلى حضور عملية التدريس نفسها .
- تزويد الطالب/ المعلم بقائمة من أنماط السلوك التعليمية التى يتوجب عليه ملاحظتها ورصدها خلال حصص المشاهدة ويفضل استخدام نموذج للمشاهدة ينسجم مع مادة التخصص التى يدرسها الطالب / المعلم. وقد يختار الموجه فى حصة معينة ان يرصد أحد الطلبة / المعلمين جوانب معينة من السلوك التعليمى بينما يرصد شخص أخر جوانب أخرى وهكذا .
- تزويد الطالب/ المعلم بقائمة من المعايير التى يستخدمها الموجه سواء فى مناقشة الأداء الصفى للطالب/ المعلم أو فى التقييم النهائى لهذا الأداء.

- مساعدة الطالب / المعلم فى الحصول على موارد تعليمية تسهل له القيام بمهمة التدريس وقد يتطلب ذلك مساعدة الطالب / المعلم فى الحصول على الكتاب المقرر أو الكتب المساندة له وكذلك بإستخدام أية وسائل تعليمية مناسبة .
- التركيز على إعتبار فترة التربية العملية فرصة للطالب / المعلم كى ينمو مهنياً وعلى دور الموجه كراع لهذا النمو وليس كمفتش باحث عن أخطاء الطلبة.
- الإشتراك فى التقييم النهائى للطلبة / المعلمين بما ينسجم مع تعليمات قيم التربية .

٤ – دور مدير المدرسة:

التربية العملية ركن أساسى من أركان الاعداد المهنى، وقبول مجموعة طلاب للقيام فالتربية العملية فى المدارس أمر فرضته الهيئات التعليمية المسئولة، ويتقبله نظار المدارس بل ويحسنون التعاون ويبدون الملاحظات عن سير العمل، ويقيمون الطلاب فى نهاية فترة التربية العملية.

والدور الهام لناظر المدرسة هو توجيه ومساعدة الطالب على معايشة الحياة المدرسية واستقصاء المعلومات عنها بطريقة منظمة وإتاحة الفرصة لتكوين وجهات نظرهم وتبين دورهم فى تطوير واقعنا التعليمى. ولن يتحقق أى نجاح فى هذا الهدف إلا بتعاون المدرسة وتهيئة المناخ للطالب لانجازه.

ولهذا تجرى محاولات فى بعض الكليات لتخصيص الشهور الأولى من العام الدراسى الجامعى لكتابة تقارير أو اجراء تدريبات عملية خلال معايشتهم للحياة المدرسية دون القيام بالتدريس لفصول خلال هذه الفترة. وإنما يبدأ تخطيط وتنفيذ الدروس داخل الفصل بعد هذه الفترة بعد معايشتهم للحياة المدرسية، وبعد اكتسابهم بعض المعرفة النظرية التى تقدمها لهم الكلية فى محاضرات المواد

المهنية. كما يكونوا قد اكتسبوا مهارات عملية فى معمل الوسائل التعليمية ومعامل طرق التدريس.

ومن الأمثلة المفيدة لمعايشة الطالب للحياة المدرسية، إجراء دراسات مسحية للمدرسة تتضمن كثافة الفصول والتجهيزات المترددة بها المعمل والاطلاع على السجلات ودفاتر العهدة وأنواع الانشطة والجمعيات، ومشاركة معلمى المدرسة فى بعض هذه الأعمال.

ومن هنا يتضح أن دور ناظر المدرسة – إذا ما أكد هو عليه – لا يقل اهمية عن دور المشرف فى تنمية الطالب مهنيا.

ثانيا : خطوات تصميم معيار لتقييم أداء الطالب / المعلم فى التربية الفنية الميدانية :

أ - استبيان لاستطلاع الرأى حول مدى صلاحية بطاقات التقييم المعدة فى الميدان :

قامت الباحثة بإجراء مسح لجميع البطاقات التى تم تصميها لتقييم أداء الطالب/ المعلم ملحق رقم (١)،كلية التربية النوعية بالدقى جامعة القاهرة ملحق رقم (٢)، كلية التربية النوعية بالعباسية جامعة عين شمس ملحق رقم (٣)، بطاقة تقييم اعداد أميرة توفيق ملحق رقم (٤)، بطاقة تقييم اعداد رضا البغدادى ملحق رقم (٥، ٦) ، بطاقة تقييم إعداد عبد الله على أبو لبدة ملحق رقم (٧) ، بطاقة تقييم من اعداد فرماوى عمر ملحق رقم (٨) ، بطاقة تقييم اعداد ليلى حسنى ابراهيم ملحق رقم (٩) . والتى تطبق فى مجال التربية الميدانية والتى يستخدمها المحكمين فى عملية التقييم لطلاب التربية الميدانية، ثم قامت الباحثة بحصر البنود المتكررة والمتشابهة وتجميعها بشكل عشوائى فى استمارة واحدة وذلك للقيام بعملية إستبيان لآراء المحكمين القائمين على تقييم الطلاب فى مجال التربية الميدانية وذلك لمعرفة مدى أهمية كل بند من بنود البطاقة وأولويته عند المحكم من خلال ترقيم تل البنود حسب أولويتها من وجهة نظره والتى يضعها فى الاعتبار عند قيامه بعملية التقييم، كما هو موضح فى ملحق رقم (١٠).

وكان ذلك الإستبيان على مختلف التخصصات والدرجات العلمية والتى تشمل الثقافات المختلفة للمحكمين الذين تركن إليهم عملية التقييم.

وقد تم تفريغ الآراء كما هو موضح فى ملحق رقم (١١) وبالاستفادة من تحليل هذه الآراء ومن خلال المقابلة الشخصية كأسلوب للتطبيق تم تطبيق معيار لتقييم أداء الطالب / المعلم فى مادة التربية الميدانية ثم عرضه على مجموعة

من المحكمين المتخصصين من أساتذة قسم علوم التربية الفنية(*) كما فى ملحق رقم (١٢).

ب – تصميم المعيار الخاص بالدراسة الحالية :

وبعد التعديل ظهر المعيار فى شكله النهائى كما فى ملحق رقم (١٣) عند تصميم المعيار قامت الباحثة بإجراء إستبيان حول النقاط الأساسية التى

(*) **لجنة التحكيم لتقييم أداء الطالب / المعلم فى مادة التربية الميدانية والمشكلة من السادة الأساتذة :**

- أ.د/ سرية عبد الرزاق صدقى ، أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية الفنية، جامعة حلوان.
- أ.د/ مصطفى محمد عبد العزيز حسن، أستاذ تحليل التعبير الفنى لفنون الأطفال والمراهقين بكلية التربية الفنية، جامعة حلوان.
- أ.د/ عايدة عبد الحميد أبو القطط، أستاذ علم النفس والعلاج بالفن بكلية التربية الفنية، جامعة حلوان.
- أ.د/ ليلى حسنى إبراهيم، أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية الفنية، جامعة حلوان.
- أ.د/ فاطمة أبو النوارج ، أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية الفنية، جامعة حلوان.
- أ.م.د/ ثناء على محمد ، استاذ مساعد علم النفس بكلية التربية الفنية، جامعة حلوان.
- م.د/ غادة مصطفى أحمد، مدرس أصول التربية الفنية بكلية التربية الفنية، جامعة حلوان.
- م.د/ عفاف أحمد محمد فراج، مدرس علم النفس بكلية التربية الفنية، جامعة حلوان.
- م.د/ نشوة عبد الرحمن أحمد، مدرس تكنولوجيا التعليم بكلية التربية الفنية، جامعة حلوان.
- م.د/ مى عبد المنعم نور، مدرس المناهج وطرق التدريس بكلية التربية الفنية، جامعة حلوان.
- م.د/ مدحت وليم ينى، مدرس علم النفس بكلية التربية الفنية، جامعة حلوان.

يجب أن تتوافر فى الطالب / المعلم حتى تستطيع من خـــلال مجموعـــة الآراء على استخلاص بعض البنود المتفق عليها والإستفادة منها عند تصميم المعيار.

وكان أسلوب المقابلة الشخصية هو أسلوب التطبيق ، ومـــن تفريـــغ البيانات الخاصة باستطلاع آراء المحكمين حول صلاحية هذه الاســـتمارة تـــم تحليل آراء المحكمين كما يلى :

١ – بعض الصفات مكررة فى البعد الواحد مثل :

*) أن يكون حسن المظهر

– أن يكون لائق فى مظهره كمعلم

وقد تم دمجه فى بند واحد كما يلى :

– أن يكون فى مظهر لائق كمعلم.

٢ – بعض الصفات مركبة ويجب فصلها ليسهل ملاحظتها مثل :

*) أن يتعاون مع زملاءه وإدارة المدرسة.

وقد تم تعديله إلى :

– أن يتعاون مع زملاؤه.

– أن يتعاون مع إدارة المدرسة.

*) أن يكون الهدف واضح ومحدد ويمكن قياسه.

وأصبح كالتالى :

– أن يكون الهدف محدد.

– أن يكون الهدف واضح.

– أن يمكن قياسه.

*) أن يحتوى الهدف على قيمة فنية وعنصر فنى .

وأصبح كالتالى :

- أن يحتوى الهدف على قيمة فنية.

- أن يحتوى الهدف على عنصر فنى.

*) أن يستخدم الطالب / المعلم طرق التدريس المختلفة.

وقد تم تعديله إلى :

- يستثير تفكير التلاميذ باستخدام طريقة طرح الأسئلة.

- أن يبدأ بإثارة المناقشة والحوار مع التلاميذ.

- أن يربط بين أسئلته المطروحة والخبرات السابقة للتلاميذ.

*) أن يتخير الطالب / المعلم أسلوب فنى فى عرض مادته العلمية.

وقد تم تعديله كالتالى :

- أن يتخير الطالب / المعلم أسلوب خاص يعبر به عن قدرته الفنية.

- أن يقوم الطالب / المعلم بتنظيم المادة العلمية بطريقة فنية.

*) أن ينهى الطالب / المعلم الدرس بتسلسل منطقى وفى وقت محدد له.

وتم تعديله ليصبح :

- أن ينهى الطالب / المعلم الدرس بتسلسل منطقى.

- أن ينهى الطالب / المعلم الدرس فى الوقت المحدد.

٣ - بعض الصفات يمكن إضافتها مثل :

- أن يحتوى دفتر التحضير على تخطيط للوحدات المدرسية.

- أن يذكر فى صياغة الهدف المصدر المستوحى منه.

- أن يربط الموضوع بحاجات وميول التلاميذ.
- أن يتناسب الموضوع مع زمن الحصة المحدد له.
- أن يكون الطالب / المعلم ملما بالمصطلحات الفنية التى تدرس.
- أن تكون الوسيلة التعليمية مرتبطة بالطريقة.
- أن تناسب الخامة طبيعة الجنس.
- أن تناسب الأداة طبيعة الجنس.
- أن يقوم بالاشتراك مع التلاميذ فى تنظيف وتنظيم المكان بعد انتهاء العمل.
- أن يراعى الطالب / المعلم الأصول الفنية لطريقة عرض الإنتاج للتلاميذ.

٤ – بعض الصفات غامضة وتحتاج إلى إعادة صياغة مثل :

*) أن يكون مطيعا لهيئة الإشراف.

وقد تم تعديله كالتالى:

أن يستجيب الطالب / المعلم لتوجيهات المشرف.

*) أن يذكر الطالب / المعلم المراجع المستخدمة.

وقد تم تعديله إلى :

- أن يستفيد من المراجع العلمية الحديثة.

*) أن يتمرن على الدرس أولا قبل تدريسه.

وأصبح كالتالى :

- أن يجرب الطالب / المعلم الوسيلة التعليمية قبل استخدامها.

*) أن يقوم الطالب / المعلم بعمل إخراج فنى جيد.

وقد تم تعديله إلى:

- أن يقوم الطالب / المعلم بعمل إخراج فنى جيد لأعمال التلاميذ بالاشتراك معهم.

٥ – بعض الصفات يجب أن تدمج معا فى صفة واحدة مثل :

*) أن يعرض المفاهيم بطريقة تناسب مستوى التلاميذ.

- أن يعرض المصطلحات بطريقة تناسب مستوى التلاميذ.

وتصبح كما يلى :

- أن يعرض المفاهيم والمصطلحات بطريقة تناسب مستوى التلاميذ.

جـ- عرض نتائج التجربة وتحليلها إحصائيا :

تم تطبيق ا لمعيار المقترح من قبل الدراسة الحالية ملحق رقم (١٣) لتقييم الطالب / المعلم فى العام الدراسى ٢٠٠٠ – ٢٠٠١ على عشرة مجموعات تقوم كل مجموعة بالتدريب الميدانى فى مدارس مختلفة بمحافظتى القاهرة والجيزة وتتراوح أعداد كل مجموعة ما بين ثمانية طلاب إلى إثنى عشرة طالب/ معلم بحيث أصبح العدد النهائى لعينة التجربة حوالى ٩٦ طالب / معلم بالفرقة الخامسة – وكما هو معلوم فإن كل مجموعة يتم تقييمها بواسطة ثلاث مقيمين : اثنان داخليان (مشرف، ممتحن داخلى) من أعضاء هيئة التدريس بالكلية ومقيم خارجى من قبل الوزارة.

وقد تعاون السادة المقيمين لتلك المجموعات المختلفة فى استخدام المعيار المعد من قبل الباحثة فى تقييم أفراد هذه المجموعات وقد تم عمل تسجيل إحصائى مقارن كما هو موضح فى ملحق رقم (١٤) لدرجات التقييم الحاصل عليها كل طالب / معلم على حدة بواسطة الثلاث مقيمين وذلك لاستبيان مدى

تقارب درجات التقييم للطالب / المعلم الواحد من خلال تحكيم الثلاث مقيمين وقد تم تجميع تلك البيانات الإحصائية لكل مجموعة بالكامل للحصول على تصور إحصائى مقارن لمتوسط درجات التقييم للمجموعة بالكامل فى كل بند من بنود المعيار المقترح.

وقد تم التعبير عن ذلك الإحصاء المقارن لمتوسط درجات التقييم لكل مقيم على حدى بواسطة رسم بيانى كما فى ملحق رقم (١٥) يظهر فيه بوضوح مدى تقارب درجات التقييم بعد استخدام المعيار مع إظهار متوسط إجمالى مجموع الدرجات التى تم تقييم الطالب / المعلم بها لإظهار نفس التقارب.

بعد ذلك تم عمل متوسط إجمالى درجات المجموعة بالكامل وإظهارها فى رسم بيانى واحد والذى أظهر بدوره مدى تقارب متوسط الدرجات الإجمالى لعينة البحث بالكامل مما يحقق المصداقية والموضوعية فى تقييم أداء الطالب / المعلم فى مادة التربية الفنية الميدانية من خلال أكثر من مقييم بعد استخدام المعيار المقترح.

ومن خلال الاستعراض التحليلى فى الفصول السابقة للمفاهيم الخاصة بالتقييم والتقويم وبناء المعايير، ومهارات التدريس والكفايات والكفاءات اللازمة للطالب / المعلم فى التربية الفنية سوف نتعرض فى هذا الفصل لدور كل من المشرف والموجه ومدير المدرسى والطالب / المعلم ، كذلك تحليل استمارات التقييم المختلفة المستخدمة لتقييم أداء الطالب / المعلم فى التربية الفنية، ثم التوصل إلى تصميم معيار لتقييم أداء الطالب / المعلم فى التربية الفنية الميدانية والموضح فى ملحق رقم (١٣) .

الفصل الخامس

المراجع ـ الملاحق ـ نتائج البحث وتوصياته

أولاً : المراجع باللغة العربية
ثانياً : المراجع باللغة الإنجليزية
ثالثاً : الملاحق
رابعاً : النتائج والتوصيات
خامساً : ملخص البحث

****

الفصل الخامس

المراجع ـ الملاحق ـ نتائج البحث وتوصياته

أولاً : المراجع باللغة العربية :

أ – القواميس والمعاجم :

١ ـــ ابن منظور : " لسان العرب "، العدد ٤٧ ، دار المعارف، القـــاهرة، ١٩٧٩.

٢ ـــ أحمد حسين اللقانى، على الجمل : " معجم المصطلحـــات التربويـــة المعرفية في المناهج وطرق التدريس "، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٦.

ب – الكتب العربية :

٣ ـــ إبراهيم السيد درويش : " مهارات التدريس وتطبيقاتها فـــي التربيـــة الفنية"، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٥.

٤ ـــ أحمد حسين اللقانى، محمد أمين المفتى : " قائمة ملاحظـــة لتقويـــم طلاب التربية العملية بكلية التربية " ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د.ت.

٥ ـــ أحمد زكى صالح : " التعلم أسسه ومناهجه ونظرياته "، دار النهضـــة المصرية، القاهرة، ١٩٧٧.

٦ ـــ أحمد زكى صالح : " علم النفس التربوى "، دار النهضة المصريـــة، القاهرة، ١٩٧٩.

٧ ـــ الإشراف الفنى فى مصر : "دليل التوجيه الفني للعمليـــة التعليميـــة"، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٧٣.

٨ ـ إميل فهمى شنودة : " التربية العملية والمرحلة الثانوية، كتاب التربية العملية، أسسها النظرية وتطبيقاتها " ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٢.

٩ ـ توفيق أحمد مرعى : الكفايات التعليمية الآدائيــــة "، دار الفرقـــان ، عمان، ١٩٨٣.

١٠ ـ جابر عبد الحميد جابر : " التقويم التربوى والقياس النفســـي "، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٨.

١١ ـ جابر عبد الحميد وآخرون: " مهارات التدريـــس "، دار النهضـــة العربية، القاهرة، ١٩٩١.

١٢ ـ حلمى أحمد الوكيل، محمد أميـــن المفتـــى : " المنـــاهج المفـــهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير "، مكتبة الأنجلـــو المصريـــة ، القاهرة، ١٩٩٩.

١٣ ـ حمدى خميس: " نحو معيار موضوعي للفــن "، دار المعــارف ، القاهرة، ١٩٧٥.

١٤ ـ الدمرداش سرحان ومنير كامل : " المناهج " ، مطـــابع الشـــعب، القاهرة، ١٩٧٤.

١٥ ـ رشدى لبيب، فايز مراد مينا : " المنهج منظومة لمحتوى التعليـــم "، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة، ١٩٩٣.

١٦ ـ رضا البغدادى : "التدريس المصغر – برنـــامج لتعليـــم مـــهارات التدريس"، دار الفكر العربي ، القاهرة، ١٩٩٨.

١٧ ـ رمزية الغريب: " التقويم النفســي والــتربوى "، مكتبـــة الأنجلـــو المصرية، القاهرة ، ١٩٨٧.

١٨ - صلاح الدين خضر: " أساسيات في تدريس الفنون "، الشركة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٢.

١٩ - صلاح الدين محمد أبو ناهيه : " القياس التربوى "، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٤.

٢٠ - عبد الله على أبو لبدة : " دليل التربية الميدانية في جامعة الإمارات العربية المتحدة "، جامعة الإمارات العربية المتحدة، كلية التربية، قسم التربية. د.ت

٢١ - عبد المنعم حسن : " دليل التربية العملية "، كلية التربية ، جامعة الأزهر، د. ت.

٢٢ - عزت عبد العظيم الطويل : " دراسة أثر إعداد المدرس تربويا على تحصيل تلاميذه الدراسي "، كلية التربية، جامعة طنطا، الإسكندرية، مكتبة نشر الثقافة، ١٩٨٠.

٢٣ - عزيزة سمارة وآخرون : " مبادىء القياس والتقويم في التربية "، دار الفكر، القاهرة، ١٩٨٩.

٢٤ - فؤاد أبو حطب ، آمال صادق : " علم النفس التربوى "، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٤.

٢٥ - فؤاد أبو حطب، سيد عثمان : " التقويم والقياس في التربية وعلم النفس"، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة، ١٩٨٨.

٢٦ - فؤاد سليمان قلادة: " الأهداف التربوية والتقويم "، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٢.

٢٧ - فوزى طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة : " المناهج المعاصرة "، منشأة المعارف، الإسكندرية ، ٢٠٠٠ .

٢٨ ـ كوثر حسين كوجك: " اتجاهات حديثة في مناهج وتدريس الاقتصاد المنزلي "، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٢.

٢٩ـ كوثر حسين كوجك: " مقدمة فى علم التعليم "، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٨.

٣٠ ـ محمد زياد حمدان : " التربية العملية الميدانية ، مناهجها، كفايتها، ممارستها "، مؤسسة الرسالة ، بيروت، لبنان، ١٩٨٤.

٣١ ـ محمد عزت عبد الموجود وآخرون : " أساسيات المنهج وتنظيماته "، دار الثقافة، القاهرة ، ١٩٧٨.

٣٢ ـ محمد مصطفى زيدان : " الكفاءة الإنتاجية للمدرس "، دار الشروق، جدة، ١٩٨١.

٣٣ ـ محمد منير سرحان: " الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة "، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٤.

٣٤ ـ محمود أبو زيد، فاطمة طلبة : " مهارات التدريس "، القاهرة. د.ت.

٣٥ ـ محمود أحمد شوقي، محمد مالك سعيد : " تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين "، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٩٩٥.

٣٦ ـ محمود البسيونى: الثقافة الفنية والتربية "، حلقة دراسات اليونسكو الدولية فى التربية الفنية، برستل، إنجلترا ، دار المعارف، القاهرة، ١٩٥١.

٣٧ ـ محمود كامل الناقة : " البرنامج التعليمي القائم علي الكفايات، أسسه، وإجراءاته " ، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٧.

٣٨ ــ نادية محمود الشريف، محمود محمد إبراهيم : " مقدمة في القياس والتقويم "، جامعة القاهرة، ١٩٩٩.

٣٩ ــ وهيب سمعان، رشدى لبيب : " دراسات فى المناهج "، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ، ١٩٧٧.

ج - الكتب المعربة :

٤٠ ــ (W.A.E.A.)مقرهما الولايات المتحدة الأمريكية وهى اتحاد جمعيات

٤١ ــ توماس هوبكنز : " مكانة الفن في التربية "، ترجمة لطفى محمد ذكى، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦١.

٤٢ ــ جمعية تعليم الكبار الأمريكية ، الإشراف والاستشارة، ط ٢، ت: جابر عبد الحميد جابر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٨.

٤٣ ــ محمد عبد السلام أحمد ، لويس كامل مليكة : " مقياس ستانفورد بينيه للذكاء ، الصورة ل ع ، كراسة تعليمات ومعايير ونماذج تصحيح ، دار النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٦٨.

٤٤ ــ نثنايل كانتور: " المعلم وعملية التعليم والتعلم "، ترجمة حسن سلامة الفقى، فرنسيس عبد النور، كلية المعلمين بأسيوط، دار النهضة العربية، ١٩٨٧.

د - الرسائل العلمية :

٤٥ ــ أنطوان رحمه: " أثر الإعداد التربوى للمعلمين فى عملهم المدرسى "، دراسة تجريبية فى فاعلية الإعداد التربوى لمدرسى المرحلة

الإعدادية فى سوريا ، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كليـــة التربيــة، جامعة عين شمس، ١٩٧٨.

٤٦ ـ إيمان عبد الحكيم محمد الصافورى: " تصميم إستمارة تقييـــم أداء معلم الاقتصاد المنزلى فى ضوء كفايات التدريس "، رسالة ماجســتير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٨٩.

٤٧ ـ توفيق أحمد مرعي: " الكفايات الأدائية عند معلم المدرسة الابتدائيـة فى الأردن فى ضوء تحليل النظم واقتراح برامج لتطويرها "، رســالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، عين شمس، ١٩٨١.

٤٨ ـ ريحانة عبد السلام محمود شربى : " قياس فعالية برنامج مقـــترح لتدريب معلمات الاقتصاد المنزلى فى ضوء حاجاتهن المهنية، رســالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٩٢.

٤٩ ـ زينب محمد الشربينى: " تقويم الإشراف على التربية العمليـــة فـــى ميدان تدريس اللغة الإنجليزية "، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس، ١٩٧٧.

٥٠ ـ سهيلة أبو السعيد : " إعداد برامج لتنمية الكفايات التربوية لأعضاء هيئات التدريس بكليات المجتمع، الكليات المتوسطة لإعداد المعلمين فـى الأردن "، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعـــة عيـــن شمس، ١٩٨٥.

٥١ ـ على موسي سليمان: " أهمية المهارات المرتبطة بالأسئلة لمعلمــى التربية الفنية وارتباطها بتدريس وحدة تصميـــم بالمرحلـــة الإعداديـــة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٨٦.

٥٢ ـ عيسى محمد الشربتى: " تصميم دليل مقترح لتوجيه معلم التربية الفنية بدولة البحرين فى ضوء الكفايات التدريسية "، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان، ١٩٨٧.

٥٣ ـ فرماوى محمد فرماوى عمر: " تنوع مؤهلات معلمى التربية الفنية فى المرحلة الإعدادية وأثره فى العملية التعليمية "، رسالة ماجستير، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، ١٩٨٢.

٥٤ ـ ماجدة عباس سليم : " أثر التدريب على صياغة أهداف التدريس صياغة سلوكية على تدريس التربية الفنية "، كلية التربية، جامعة حلوان، رسالة ماجستير، غير منشورة، ١٩٨٢.

٥٥ ـ محمد سعيد أحمد عزمى : " دراسة تقويمية للبرنامج التربوى لإعداد معلم التربية الرياضية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٨٥.

٥٦ ـ محمد مصطفى زيدان: " بعض العوامل التى تؤثر فى الكفاية الإنتاجية فى العملية التعليمية "، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧٢.

٥٧ ـ مديحة عمر لطفى جاد: " دراسة أساليب التوجيه للتربية الفنية بالمرحلة الإعدادية فى مصر لوضع دليل للمعلم "، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٨٥.

٥٨ ـ مصطفى سويلم : " إعداد معلمى رياضيات فى معهد التأهيل التربوى فى الأردن على أساس الكفايات التعليمية "، رسالة ماجستير ، غير منشورة، كلية التربية ، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٨٠.

٥٩ ـ مى عبد المنعم نور : " تصميم منهج للتربية الفنية للمرحلة الثانوية فى ضوء اتجاهات معاصرة للتربية الفنية "، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، ١٩٩٤.

٦٠ ـ نهاد موسى القلماوى : " تصميم معيار لقياس نمو العملية التعليمية للمنهج الفنى فى طرق الطباعة اليدوية لطلبة كلية التربية الفنية "، رسالة دكتوراه، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، ١٩٩١.

هـ المقالات والبحوث العلمية:

٦١ ـ أحمد الخطيب : " بعض الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة للمعلم العربي وانعكاساتها علي المواد التعليمية المطبوعة لأغراض إعداد المعلمين وتربيتهم "، معهد التربية بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة هيئة (اليونيسيف) للأطفال ، المؤتمر الثالث لمديرى مشروعات تدريب المعلمين فى البلاد العربية الذى عقد فى بيروت فبراير ، عمان ١٩٧٨.

٦٢ ـ أحمد سيد محمد مرسى: " برنامج إرشادى لمعيدى كلية التربية الفنية جامعة حلوان القائمين بتدريس مقرر التربية الفنية الميدانية "، علوم وفنون، دراسات وبحوث ، المجلد الأول، العدد الثانى، إبريل ١٩٨٩.

٦٣ ـ أميرة توفيق : كلية التربية النوعية بالعباسية، جامعة عين شمس، ١٩٩٧.

٦٤ ـ سرية عبد الرزاق صدقى : " تقويم الأعمال الفنية للتلاميذ "، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، ١٩٨٦.

٦٥ ــ فاروق حمدى الفرا : " اتجاه الكفاءة والدور المستقبلي للمعلم "، رسالة الخليج العربى، الرياض، العدد الرابع عشر، ١٩٨٥.

٦٦ ــ ليلى حسنى إبراهيم : " أسس تطوير برنامج التدريب في ضوء الكفاءات لمعلم التربية الفنية بالتعليم الأساسي "، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان ، ١٩٨٧.

٦٧ ــ ليلى حسنى إبراهيم: " تقويم أداء طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية الفنية لبعض مهارات التدريس "، دراسة ميدانية، دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، العدد الرابع، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية، جامعة حلوان، يوليه ١٩٨٨.

٦٨ــ ماجدة عباس سليم: " دراسات وبحوث مؤتمر التعليم الأساسي الحاضر والمستقبل ، دراسة تحليلية لتقارير أساليب التقييم في التربية الفنية والتي يستخدمها معلمو التعليم الأساسي "، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٨٦.

٦٩ ــ مديحة عمر لطفى: " دراسات وبحوث مؤتمر التعليم الأساسي الحاضر والمستقبل ، دراسة تحليلية لتقارير المتابعة الميدانية كأسلوب لتوجيه المعلم "، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٨٦.

ثانيا : المراجع باللغة الإنجليزية :

1– Alkin, M.C. Ellet Jr., F.S.: "Development of Evaluation Models. In : Husen and Postleth Waite, (1985).

2– Alkin M.C. : " Evaluation : Who needs it who Cars ? " study. Edus. Eval. 1 (3) : 201 – 120, (1975).

3–Arnheim, Rudolf : " Thoughts on Art Education, What is Disciplin Based Art Education ? ", The Getty University Center for Education in the Art, Losangeles, (1990).

4–Art Educational Department State University College at Buffalo. (art teacher , Certification Programs, N.Y. (1979).

5–Bennet, T. Cliflard : " The Preparation of Preservice Secondary Social Studies Teacher ", The High School Journal , Hill, North Carolina, Vol. 62, No. 5, Feb. (1979).

6–Bloom , B.S. et.al.: " Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning ", New York, Mc-Graw – Hill, U.S.A., (1971).

7–Borich, Gary D. : " The Appraised of Teaching. Concepts & Process ", Addison Wesley Publishing Co., (1977).

8–Cassel D. Burke and David R. Store, Aresearch Based Learning Prosses Model for Developing and Evaluating Teacher Education , Volume XXVI, Number 3/E 35 Fall, (1977).

9–Conant James : The Education of the American Teacher, London: Mc CRAW Hill Book Company , (1963).

10–Cooper, J.M. & Weber, : " The Preparation of Presevice Secondary Social Studies Teacher ", The High School Journal, Hill , North Carolina, Vol. 62, No. 5, Feb, (1979).

11–David, J.L. : Local Uses of Title I Evaluation. Educ. Eval. Policy Anal. 3 (1), (1981).

12 – Ecker, David, W. and Bcher, Terryl (1984) : Multiple Preception Analysis : Aconvergence Model for Evaluating Arts Education, Studies in Art Education, Vol. 25, (1984).

13– Eisner, E.W.: " Educational Imagination on the Design and Evaluation of School Programs ", Macmillan Publishing Co., Inc., New York, (1979).

14– Eisner, E.W.: " Thoughts on an Agenda for Research and Development in Arts Education ". In S.S. Madeja (ED) Arts and Aesth Etics: An Agenda for the Future , St. Louis, Mo: CEMREL , (1977).

15– Gene, E, Halle and Howard , Jonea Competency Based Education, Aprocess for the Improvement of Education. Rose Shine and furst , New Jersey, prentic Hull Inc., Englewood Cliffs, (1976).

16– Glassbery, Sally : "Sprinthall , Norman A.3 Student of Teacher Education" , V. 31, N.2, Mar, ABR., Umi, (1980).

17– Guba, EG. , Lincoln, J.S. : Effective Evaluation, Jossey, Bass, San Francisco, California, (1981).

18– Hale , Steve, (ACBTE) : " Programme for Teacher Education ", Journal of Teacher Education, Berkly Moc utchan, Publiching Corp, (1973).

19– Hall, Gene E. et.al. : " Competency -based Teacher Education Process for the Improvement of Education ", New Gersy Prentice Hall, (1976).

20– Hambleton, R.K. : Advances in Criteion Refernced Resting Technology In: Reynolds C, Gutkin T (eds) ١٩٨٢ Handbook of School Psychology Wiley, New York, (1982).

21–Hittleman, Daniel R. A. : " Model for ac.B.T.E. Preparation Program Teacher Education Forum ", Vol. 4, No. 12, Arlingtion , Virginia, Document Production Service, ERIC Document Ed. 128307, (1976).

22– House, E.R. (1980) : Evaluation with Validity. Sage Beverly Hills, California , (1980).

23– Johonson David : " Education Psychology ", W.S.A. , Prentic Hall Inc., (1979).

24– Joint Committee on Standards for Educational Evaluation : Standards for Evaluations Programs of Educational Projects and Materials, Mc Graw – Hill, New York, (1981).

25- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation : Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials, Mc Graw- Hill, New York, (1981).

26- Kay, Patricia, M. : " What Compereneies Shauld be Inchildin Cpbte Program ", Washington of Colleges for Teachers Education one Upont Circlw Suit 610 .1989.

27- Mcneil, John D. Curriculum , A Comprehensive Inyroduction, 4th . Edition, Glenview : Scott, Foresman/ Little, Brown Higher Education, (1990).

28- Nagl , W. Marsalli : " Some Effects of Student Teaching Patterns Upon Professional Attitudes ", J. ED. RES. 52, (1959).

29- Patrick G. Souper , "About to teach , An Introduction to Method in Teaching Routledge and Kegan Paul, London and Boston, (1976).

30- R. Houston : " Strategies and resources for Developing a Competency Based Teacher Education ", Department, Allony, New York State Education an Certification and Multi State Constriction on Performance, Based Teacher Education , (1972).

31- Scriven , M. : The Methodology of Evaluation. In: State, R.E. (ed) (1967) Curriculum Evaluation American Educational Research Association (AERA)

Monograph Series Evaluation, No. ١. Rand Mcnally, Chicago, Illinois, (1967).

32- Scriven, M. : The Methodology of Evaluation. In: Tyler, R.W. Gagne, R.M., Scriven , M. (eds) , 1967 Perspectives of Curriculum Evaluation . Rand Mcnally, Chicago, Illinois, (1967).

33- Soar, R. Accountability n. : " Assessment Problems and Possibilities ", The Journal of Teacher Education, Vol. (4) , N. (3), (1974).

34- Social Studies Review, Teaching a Kills in the Social Studies, Vol. 16,. No.1," Sacrment, California Published by C.C., SS 2203, 16, T.N Street.1984.

35- Stallings, J.A.: " Learning to Look: A Handbook on classroom Observation and Teaching Models ", Wads Worth, Belment, California, (1977).

36- Stuffebeam, D.L. , Foley, W.J. : Gephpart, W.J. , Guba, E.G., Hammon, R.L., Merriman , H.O., Provus, M.M. : Educational' Evaluation and Decision making. Peacock, Itasca, Illinois, (1971).

37- The California Statement of Teaching Competence, Issued by the California Council, on Teacher Education, (1964).

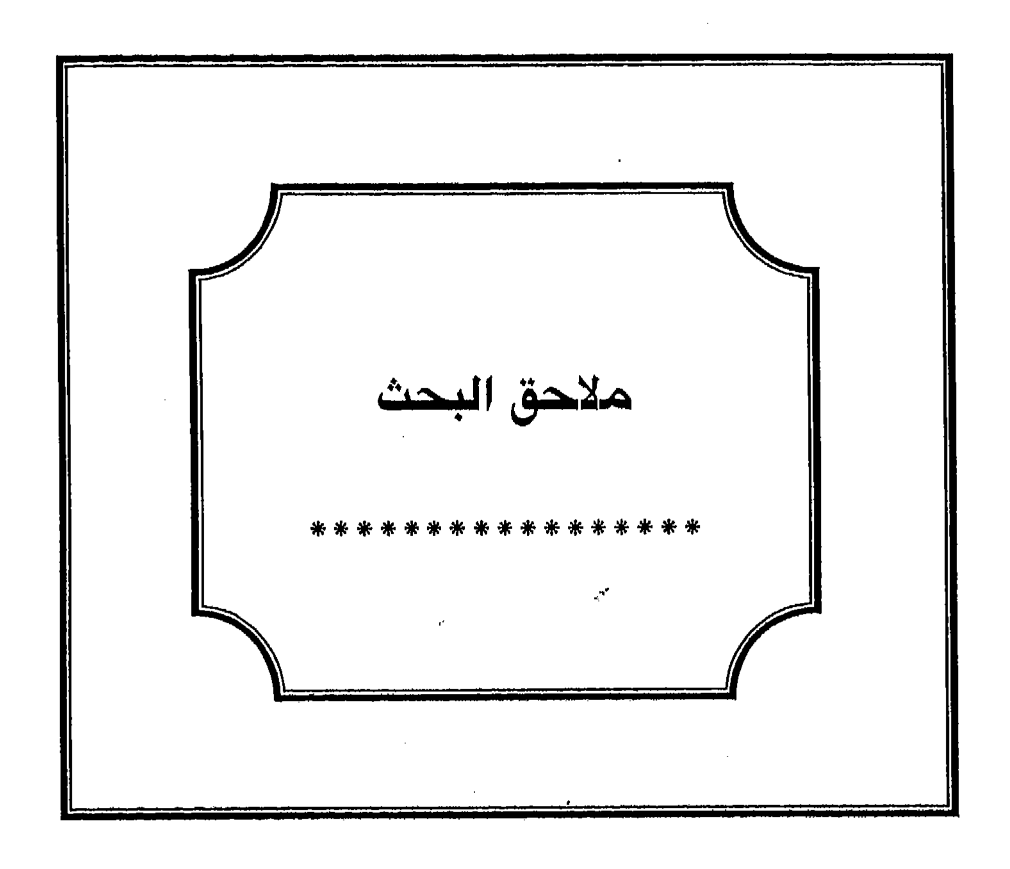
38- Tyler, R.W. : Basic Principles of Curriculum and Instruction. University of Chicago Press, Chicago, Illinois, (1950).

39- Wikkiams Edwinb : " The Scribner – Bantam English Dictionary ", New York-Charls Scribner, Sans, (1977).

40- Williams , L. Arnold & Brown, H. Max : " Competency Based Curricula Another Perspective " The Educational form, Akappa Delta Publication , Vol. XIIV. No. 2, Jan, (1980).

41- Wilson, Eva: " Ancient Egyptian Designs for Artists and Designs ", Dover Publications, Inc., New York, (1925).

42- Worthen , B.R. and Sanders, J.R. : " Educational Evaluation: Iheory and Praetice Worthington ", Ohio Charles A., Chapter 3, (1973).



ملاحق البحث

****

نماذج لبعض بطاقات التقييم المستخدمة فى كليات التربية الفنية والتى تطبق فى تقييم مجال التربية الميدانية .

ملحق (١)

جامعة حلوان
كلية التربية الفنية
قسم المناهج وطرق التدريس

نموذج لتقويم الطالب المعلم من قبل المشرف

اسم الطالب المعلم : ______________ اسم المدرسة : ______________

التاريخ : __________ الحصة : __________ الفصل : __________

الموضوع : ______________________________

م	عناصر التقويم	٤	٣	٢	١
١	المظهر العام (الشكل ـ الملبس ـ الإتزان الإنفعالى)				
٢	السمات الشخصية (الصوت ـ الثقة بالنفس ـ السيطرة)				
٣	وضوح أهداف الدرس فى خطة التحضير				
٤	صحة وتسلسل خطوات تحضير الدرس				
٥	تهيئة التلاميذ بإسلوب متميز				
٦	ربط الدرس الحالى بالدروس السابقة				
٧	توضيح أهداف الدرس للتلاميذ				
٨	يثير إهتمام التلاميذ ويحافظ على هذه الإثارة				
٩	يستخدم طرق تدريس مناسبة ومتنوعة				
١٠	يستخدم وسائل تعليمية مناسبة ومتنوعة				
١١	الخط السبورى على مستوى متميز				
١٢	متمكن من مادته العلمية				
١٣	يربط الدرس وتطبيقاته بالبيئة المحلية للتلاميذ				
١٤	يستخدم إسلوب الأسئلة بكفاءة عالية				
١٥	يشرك التلاميذ فى تنفيذ الدرس				
١٦	حكيم فى إدارة الفصل وفى حل المشكلات السلوكية				

م	عناصـــــــر التقويـــــــــم	٤	٣	٢	١
١٧	التقويم الجيد لأهداف الدرس				
١٨	مدى تحقيق الأهداف المنشودة للدرس				
١٩	التجاوب مع زملائه				
٢٠	تقبل التوجيهات والعمل بها من قبل المشرف				
٢١	المواظبة على الحضور				
٢٢	إحترام الأنظمة المدرسية				
٢٣	علاقته بإدارة المدرسة				
٢٤	علاقته بهيئة التدريس بالمدرسة				
٢٥	علاقته بزملائه من الطلاب المعلمين				
٢٦	المشاركة فى الأنشطة المدرسية				
٢٧	حرصه على حضور الحصص الإضافية				
٢٨	رغبته فى التعلم وتحسين مستواه العلمى والمهنى				
٢٩	الإستخدام الجيد للمعامل ومكتبة المدرسة				
٣٠	الإستخدام الجيد للوسائل التعليمية بالمدرسة				
٣١	الإهتمام بتحضير الدروس ، والإلتزام بالمقرر الدراسى				
٣٢	الأداء التدريسى المتميز				
٣٣	عدم إستخدام العنف والعقاب البدنى للتلاميذ				
٣٤	إتزان الشخصية والمظهر المتميز				
٣٥	قابلية النقد بصدر رحب				
٣٦	يستمع للتوجيهات ويعمل بها				
٣٧	يتعاون فى تنفيذ بعض الجوانب الإدارية				
٣٨	يساهم فى حل مشكلات التلاميذ				
٣٩	مقبول من التلاميذ ولا يشتكون منه				
٤٠	مستقبله المهنى كمعلم				

اسم مدير المدرسة : ______________ الدرجة : ______________

التوقيع : ______________ التقدير : ______________

ملحــق (٢)

وزارة التعليم العالى

كلية التربية النوعية بالدقى

بطاقة تقدير أداء الطالب / المعلم فى التربية العملية للتربية الفنية

اسـم الطالــب : ____________ اسم الأستاذ المشرف : ____________

اسـم المدرسة : ____________ اسم العضـو المقيم : ____________

السنة الدراسية : ____________ اسم الأستاذ الممتحن : ____________

نوع التدريب : منفصل ☐ متصل ☐ داخلى ☐ خارجى ☐

بنــود التقــدير	الدرجة الكلية	الزيــارات ١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	متوسط الدرجة
الجانب الشخصى	٥											
* حسن المظهر * حسن التصرف * التعاون مع الزملاء وإدارة المدرسة * الإستجابة للتوجيهات والعمل بها * الإنتظام والإلتزام فى تأدية العمل												
الجانب الأدائى	٥											
* تحديد المفاهيم الفنية الأساسية * تحديد وصياغة الأهداف * تحديد الخامات والأدوات * تحديد الأنشطة التعليمية * تحديد معايير وأسس التقييم												
تنفيذ التدريس	١٥											
* تقديم الدروس بطريقة شيقة * إستخدام أساليب فعالة فى التدريس * صحة محتوى المادة العلمية والفنية * إستخدام أنشطة تعليمية متنوعة * إنهاء الدرس بطريقة تركز على المفاهيم الأساسية												
التقييـــم	٥											
* تطبيق المعايير * إتاحة الفرصة للتقييم الذاتى * تحديد جوانب القوة وأوجه القصور فــى التدريس * تكيف وتعديل عملية التدريس فى ســوء التغذية الراجعة التى يحصل عليها												

جامعة عين شمس
كلية التربية النوعية
العباسية

ملحق (٣)

بطاقة تقويم خطط دروس التربية الفنية للطالب / المعلم

م	البيانات المراد ملاحظتها	مدى تواجدها		
		١	صفر	
	البيانات الأولية			
١	التاريـــــخ : ________________			
٢	الحصـــــة : ________________			
٣	الفصـــل : ________________			
٤	عدد التلاميذ : ________________			
٥	الزمـــــن : ________________			
		٣	٢	١
	موضوع الدرس			
١	واضح			
٢	محدد			
	المفاهيم الأساسية والمصطلحات الجديدة			
١	واضحة			
٢	محددة			
٣	مرتبطة بأهداف الدرس			
	الأهـــــداف			
١	مصاغة صياغة إجرائية (فعل يصـــف سلوك المتـــعلم يمكن ملاحظته وقياسه والحكم عليه)			
٢	واضحة ومحددة (تصف نوع وكم السلوك ، لا يختلف على تفسيرها)			
٣	متنوعة (تشمل مستويات مختلفة من المعرفة) شاملة (تشمل جوانب التعلم المختلفة المعرفية والوجدانية والمهارية)			
	المحـــتوى			
١	وثيق الصلة بأهداف الدرس			
٢	يرتبط بالخبرات السابقة للتلميذ			
٣	يرتبط بالمرحلة العمرية للتلميذ ويراعى فيه الفروق الفردية			

تابع ملحــق (٣)

م	الأداءات المراد ملاحظتها	مستوى الأداء ٣	٢	١
	التقـــويم			
١	يسأل أسئلة تقيس مستويات معرفية (أثناء وبعد شرح الدرس)			
٢	يشخص نقاط القوة فى إنتاج التلاميذ			
٣	يشخص نقاط الضعف فى إنتاج التلاميذ			
٤	يدعم ما يظهر من نقاط قوة			
٥	يعالج ما يظهر من نقاط ضعف			
٦	يتحقق من إرتباط التلاميذ بالأهداف المحددة للدرس			
	الشخصية والمظهر العام			
١	يرتدى ثياباً لائقة			
٢	يعتد بنفسه ولايتردد أثناء الحديث			
٣	يسلك سلوكاً متزناً وغير متعال على التلاميذ			
٤	لا يتحيز لأحد التلاميذ أو بعضهم			
٥	يتروى عند مواجهة أية مشكلة داخل حجرة الدراسة ويحسن التصرف حيالها			

ملحــق (٤)

بطاقة ملاحظة لتقويم مظاهر من سلوك تدريس الطالب / المعلم أثناء التربية الميدانية (التربية الفنية)

اسم الطالب المعلم : ــــــــــــ اسم المشرف : ــــــــــــ التاريخ : ــــــــــــ

اسم المدرسة : ــــــــــــ المادة الدراسية : ــــــــــــ الحصة : ــــــــــــ

الصف والمرحلة : ــــــــــــ زمن الملاحظة : ــــــــــــ عدد التلاميذ : ــــــــــــ

	الأداءات المراد ملاحظتها	مستوى الأداء		
		٣	٢	١
	أسلوب التدريس			
١	يمهد للدرس بإسلوب يثير إهتمام التلاميذ			
٢	يعرض مادة الدرس بتتابع منطقى			
٣	يقدم مادة علمية سليمة			
٤	يعطى أمثلة وتطبيقات مستخدماً : (البيئة ـ التراث القومى والعالمى ـ أو أعمال من الفنانين المعاصرين) بما يخدم فكرة موضوعه			
٥	ينوع فى عرض أساليب التعبير الفنى بما يتفق والفروق الفردية			
٦	ينوع فى عرض طرق التعبير الفنى (فى تناول الخامة)			
٧	يستخدم أساليب تدريس تناسب أوجه التعلم المتضمنة فى الدرس			
٨	يستخدم أساليب تدريس تساعد على إيجابية التلاميذ ومشاركتهم فى الموقف التعليمى			
٩	يوجه أسئلة شفهية متنوعة (فى مستوياتها) كتقويم بنائى أثناء الدرس للجانب المعرفى			
١٠	يوجه أسئلة شفهية متنوعة (فى مستوياتها) كتقويم بنائى أثناء الدرس للجانب الوجدانى			
١١	يتقبل إجابات التلاميذ			
١٢	يعلق على إجابات التلاميذ			
١٣	يشجع التلاميذ على إبداء الرأى والمبادأة به			
١٤	يحترم وجهات نظر التلاميذ			
١٥	يلقى الدرس بصوت واضح			
١٦	يلقى الدرس بصوت متنوع النبرات			
١٧	يشرح المصطلحات والمفاهيم الجديدة فى الدرس			
١٨	يشيع جواً من الألفة أثناء الدرس			
١٩	يعرض الدرس بسرعة تتناسب مع مستوى التلاميذ			
٢٠	ينتهى من الدرس فى الوقت المحدد			

تابع ملحق (٤)

	الأداءات المراد ملاحظتها	مستوى الأداء		
		٣	٢	١
	إستخدام الوسائل التعليمية			
١	يستخدم الوسيلة التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس			
٢	يستخدم مجموعة متنوعة من الوسائل			
٣	يعرض الوسيلة فى الوقت المناسب			
٤	يضع الوسيلة التعليمية فى مكان يراه الجميع			
٥	يراعى الإخراج الجيد للوسيلة			
٦	يخرج الوسيلة بشكل يناسب المرحلة العمرية للتلاميذ			
٧	يحجب الوسيلة عن أنظار التلاميذ بعد استخدامها			
٨	يتخير الوسيلة بشكل يناسب عدد التلاميذ			
٩	يتخير الوسيلة بشكل يناسب مكان العرض			
١٠	يقدم عروضاً توضيحية للمهارات الجديدة على التلاميذ			
	إستخدام الخامات والأدوات			
١	يتخير خامات تساعد على تحقيق أهداف الدرس			
٢	يتخير خامات مناسبة للمرحلة العمرية للتلاميذ			
٣	يستخدم الخامة إستخداماً جديا			
٤	يتخير أدوات مناسبة للخامات المستخدمة			
٥	يتخير أدوات يتوفر فيها عنصر الأمان للتلاميذ			
٦	يتخير أدوات تناسب المرحلة العمرية للتلاميذ			
	متابعة التنفيذ العملى			
١	يوجه توجيهات جماعية للأخطاء الشائعة			
٢	يوجه توجيهاً فردياً للحالات الخاصة			
٣	يشجع النمط الخاص بكل تلميذ			
٤	يحترم إنتاج التلاميذ دون تدخل منه			
٥	المادة العلمية حديثة			
٦	المادة العلمية صادقة			
٧	يعنى بتوضيح معانى المصطلحات الجديدة			
٨	يشير إلى المراجع العلمية التى إعتمد عليها فى تعريفاته ومصطللحاته			

تابع ملحق (٤)

م	الأداءات المراد ملاحظتها	مدى تواجدها ٣	٢	١
	الطريقـــــة			
١	يذكر الطرق المناسبة للمحتوى			
٢	ينوع فى اختياره للطرق المستخدمة لمواجهة الفروق الفردية للتلاميذ			
٣	يختار الطرق المناسبة للمرحلة العمرية للتلاميذ .			
٤	يوضح التكامل بين الطريقة والوسيلة			
	خطة سير الدرس			
١	مرحلة التهيئة مناسبة وتعمل على زيادة الدافعية فى أول الدرس			
٢	يتبع التسلسل المنطقى فى عرض مراحل الدرس			
٣	يوزع الزمن المتاح لكل مرحلة بما يناسبها			
	استخدام الخامات والأدوات			
١	يذكر أهمية إختيار الأدوات وعلاقتها بتحقيق الهدف			
٢	يوضح إمكانات مختلفة للخامة			
٣	يوضح التناول الجديد للخامة			
٤	يوضح مدى مناسبة الأدوات للخامات التى يختارها			
	التقويم			
١	يضع أسئلة متنوعة مرتبطة بأهداف الدرس			
٢	يوضح الأدوات المراد ملاحظتها فى إنتاج التلاميذ .			
٣	يوضح نقاط القوة والضعف فى إنتاج التلاميذ مرتبطاً بالأهداف			
٤	يشرك التلاميذ فى عملية التقويم			
٥	يوجه التلاميذ لنشاط مرتبط بالدرس			
٦	يقترح للتلاميذ نشاطاً تمهيدياً للدرس القادم			
	الإخراج الجمالى للدفتر			
١	يتضح أسلوبه الفنى الأصيل فى الإخراج العام للدفتر			
٢	يتخير نظاماً خاصاً به يعبر عن قدرته فى التصميم لتنظيم بيانات التحضير بشكل يؤكد على أسلوبه الفنى			
٣	تتضح القدرة الفنية فى الإخراج الكتابى للدرس من حيث الإيقاع المتنوع فى الكفاءة ، إختيارات الألوان ، إختيار الرموز المساعدة			

ملحق (٥)

استمارة تقويم درس (*)

اسم طالب التدريب : ـــــــــــــ الصف الدراسى : ـــــــــــــ

المدرســـــة : ـــــــــــــ الموضـــــوع : ـــــــــــــ

التاريـــــخ : ـــــــــــــ مشاهدة رقم (   )

ـ يلاحظ أن المربع (٥) يعنى درجة نهائية تتدرج تنازلياً حتى المربع (١) الذى يعنى درجة واحدة .

ـ بعد استكمال جميع بنود الاستمارة تجمع قيم المربعات وتسجل فى المربع المخصص فى نهاية الاستمارة .

البند					
١ ـ المهارة فى إعطاء التعليمات والإرشادات	١	٢	٣	٤	٥
٢ ـ المهارة فى تغيير درجة الصوت وتناغمه	١	٢	٣	٤	٥
٣ ـ المهارة فى ملاحظة وإدراك الإنتباه	١	٢	٣	٤	٥
٤ ـ المهارة فى ضبط التلاميذ وحجرة الدراسة	١	٢	٣	٤	٥
٥ ـ المهارة فى تقسيم وتوسيع زمن الحصة	١	٢	٣	٤	٥
٦ ـ المهارة فى إضفاء حيويته على حجرة الدراسة	١	٢	٣	٤	٥
٧ ـ المهارة فى جذب وكسب إنتباه التلاميذ للدرس	١	٢	٣	٤	٥
٨ ـ المهارة فى تخطيط الدرس	١	٢	٣	٤	٥
٩ ـ المهارة فى التمهيد والعرض	١	٢	٣	٤	٥
١٠ ـ المهارة فى الشرح والتفسير	١	٢	٣	٤	٥
١١ ـ المهارة فى تخصيص وتوزيع وتكييف الأسئلة لتلائم التلاميذ	١	٢	٣	٤	٥
١٢ ـ المهارة فى التعرف على الصعوبات التى تواجه التلاميذ	١	٢	٣	٤	٥
١٣ ـ المهارة فى إستخدام التلميحات	١	٢	٣	٤	٥
١٤ ـ المهارة فى تشجيع الإجابات الصحيحة	١	٢	٣	٤	٥
١٥ ـ المهارة فى إبتكار والإستعانة وإستخدام المعينات التعليمية	١	٢	٣	٤	٥
١٦ ـ المهارة فى إستخدام السبورة وحسن تخطيطها	١	٢	٣	٤	٥
١٧ ـ المهارة فى التقويم المستمر	١	٢	٣	٤	٥
١٨ ـ المهارة فى إكساب التلاميذ الأسلوب العلمى	١	٢	٣	٤	٥
١٩ ـ المهارة فى جذب وتشجيع التلاميذ للمشاركة فى المناقشة	١	٢	٣	٤	٥
٢٠ ـ المهارة فى توجيه نشاطات التلاميذ والإشراف عليها	١	٢	٣	٤	٥

(*) يلاحظ إستخدام إستمارة الإشراف (ملحق ٦) مع إستمارة تقويم الدرس

ملحــق (٦)

استمارة الإشراف

" ملاحظات وتوجيهات مشرف التدريب "

الصفات الشخصية : (المظهر العام ـ القدرة علــى التصــرف ـ المحافظــة على المواعيد ـ إتباع النظم)

....

....

المهارات التدريسية : ....

....

....

....

معينات التــدريس : (ملاءمتها للموضوع وتنوعها ـ حســن إســتخدامها ـ الإبداع والإبتكار)

....

....

التربية الســلوكية : (أثر الطالب المعلم فى تربية تلاميذه سلوكيا ـ التمسك بــالقيم الروحية والخلقية ـ إكساب الاتجاهات والعادات الحميدة)

....

....

العلاقات والأنشطة : (أسلوب التعامل مع تلاميذه والزملاء وإدارة المدرســة ـ علاقته فى أنشطة المدرسة داخلها وخارجها)

....

....

النمو المــــهنى : (تقبل النقد ومدى الإستفادة من التوجيهات ـ القدرة علـــى إدراك نواحى الضعف والقوة)

....

....

ملحـــق (٧)

تقرير عن زيارة صفية للطالب / المعلم

اسم الطالب : ________ رقمـه : ________

التخصـــص : ________ المنطقة التعليمية : ________ المدرسة : ________

الحصة : ________ الصف والشعبة : ________

الدرس : ________ تاريخ الزيـــارة : ________ رقم الزيارة : ________

الزائـــر : ________ الوظيفـــــة : ________

م	المهارات التعليمية التعلمية	التقويـــــــم				
		ممتاز	جيد جيداً	جيد	متوسط	ضعيف
	أولاً : مهارة التخطيط والإعداد للدرس					
١	يحدد أهدافاً أدائية واضحة وقابلة للقياس					
٢	ينوع فى الأهداف التعليمية					
٣	يحدد الوسائل والأنشطة التعليمية المناسبة					
٤	يحدد المفاهيم والمهارات الأساسية للدرس					
٥	يبين أساليب التقويم التى سيوظفها فى الدرس					
	ثانياً : مهارات تنفيذ الدرس					
٦	يستخدم تهيئة حافزة ملائمة					
٧	يوظف الخبرات والمعلومات السابقةللتعلم الجديد					
٨	يستخدم لغة سليمة أثناء الشرح والمناقشة					
٩	يطرح أسئلة متنوعة بما فى ذلك الأسـئلة المثيرة للتفكير					

م	المهارات التعليمية التعلمية	التقويم				
		ممتاز	جيد جيداً	جيد	متوسط	ضعيف
١٠	ينوع فى الأنشطة التعليمية التعلمية					
١١	يشرك التلاميذ فى المناقشات والتطـبيقات العملية					
١٢	يستخدم وسائل تعليمية متنوعة					
١٣	يقدم تغذية راجعة مناسبة للتلاميذ					
١٤	يراعى الفروق الفردية للتلاميذ					
١٥	يربط المادة التعليمية بحياة التلاميذ وواقعهم					
١٦	يظهر قدرة على ضبط الصف					
١٧	يظهر إتقانا للمادة العلمية التى يدرسها					
١٨	يحدد الواجبات البيئية للتلاميذ					
	ثالثاً : مهارة التقويم					
١٩	يستخدم التقويم المرحلى فى الحصة					
٢٠	يربط التقويم الختامى بالأهداف المخططة					

نقاط القوة لدى الطالب / الطالبة

١ ـــ

٢ ـــ

٣ ـــ

النقاط التى يتوجب على الطالب / الطالبة تحسينها وتطويرها :

١ ـــ

٢ ـــ

٣ ـــ

ملحق (٨)

عنصر الملاحظة	مستوى الأداء					رأى عضو لجنة التحكيم	
	٤	٣	٢	١	لايمكن ملاحظته	مهم	غير مهم
أولاً : فى الإعداد للدرس							
(أ) الإعداد الكتابى							
١ ــ الأخذ بالإسلوب العلمى فى إعداد الدروس من حيث :							
(أ) الدقة ، التنظيم ، تخطيط الوحدة المتكاملة (الخطة) .							
(ب) تسلسل الخبرات ، التسلسل المنطقى في تحضير الدرس							
٢ ــ الإستفادة بأهداف المادة الواردة من الوزارة فى تحديد أهداف الخطط أو أهداف الدروس							
٣ ــ تحديد أهداف الدروس بحيث يمكن تحقيقها فى نهاية الدروس .							
٤ ــ إحتواء الأهداف على (المفاهيم والإتجاهات والمهارات) .							
٥ ــ تناول أهداف الدرس بجانبيه :							
(أ) الفنى (القيم الفنية المختلفة : لون ، شكل ، فراغ ، مساحة ..إلخ)							
(ب) التربوى (الإنتماء للجماعة وإحترام العمل اليدوى .. إلخ) .							

عنصر الملاحظة	مستوى الأداء					رأى عضو لجنة التحكيم	
	٤	٣	٢	١	لايمكن ملاحظته	مهم	غير مهم
٦ ـ ملائمة الموضوع لتحقيق أهداف الدرس (إمكانية تحقيق الموضوع لأهداف الدرس بجانبية التربوى والفنى) .							
٧ ـ إختيار الخامات الملائمة لتحقيق أهداف الدرس .							
٨ ـ إستغلال خامات البيئة فى الدرس .							
٩ ـ إختيار الوسائل التعليمية وملائمتها لتحقيق أهداف الدرس . (نوع الوسيلة ومستوى الإخراج الفنى للوسيلة .. إلخ) .							
١٠ ـ الإستفادة بالمراجع العلمية فى تحضير الدروس .							
(ب) الإعداد المكانى :							
١١ ـ الإهتمام بإعداد المكان حسب إمكانات المدرسة من حيث :							
(أ) النظافة وترتيب أماكن عمل التلاميذ .							

عنصر الملاحظة	مستوى الأداء					رأى عضو لجنة التحكيم	
	٤	٣	٢	١	لايمكن ملاحظته	مهم	غير مهم
(ب) تهيئة جو العمل ببعض الأعمال الفنية . (ج) إعداد الخامات والأدوات : * تجهيز وإعداد الخامات والأدوات العمل اللازم لتحقيق أهداف الدرس . * تجهيز وإعداد الوسائل التعليمية للعرض .							

ملاحظات يرى عضو لجنة التحكيم إضافتها لهذا الجانب :

....

....

....

....

....

....

....

....

عنصر الملاحظة	مستوى الأداء					رأى عضو لجنة التحكيم	
	٤	٣	٢	١	لايمكن ملاحظته	مهم	غير مهم
ثانيا : فى موقف التدريس (أ) إختيار وإستخدام طرق التدريس ١ ـ ملائمة طرق التدريس لموضوع الدرس ، وأهدافه ودرجة فعاليتها . (طرق حل المشكلات وتمثيل الأدوار وخطوات هاربرت .. إلخ) . ٢ ـ نوع وتتابع خطوات الدرس (التدرج من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد ومن المعلوم إلى المجهول) . ٣ ـ إستخدام الأسئلة والحوار مستوى الأسئلة وإثارتها لتفكير التلاميذ . ٤ ـ طريقة وتوقيت الوسائل التعليمية . ٥ ـ تنوع الأنشطة التعليمية . ٦ ـ تنظيم شرح مادة الدرس من حيث : (ترابطها ووضوحها ومناسبتها لمستوى التلاميذ العقلى والفنى) . ٧ ـ تفسير المصطلحات الفنية حسب مستوى تلاميذ الفصل .							

عنصر الملاحظة	مستوى الأداء					رأى عضو لجنة التحكيم	
	٤	٣	٢	١	لايمكن ملاحظته	مهم	غير مهم
٨ ـ المرونة فى تنفيذ الخطة المعدة للدرس . (ب) تطبيق الأسس النفسية والتربوية فى توجيه المعلم : ٩ ـ إثارة إنتباه وإهتمام التلاميذ بالدرس وتشويقهم لمتابعة . ١٠ ـ يساعد التلاميذ على فهم الموضوع ويثير حماسهم للعمل . ١١ ـ تنظيم مادة الدرس وفقاً لخصائص الإدراك والتعلم عند التلاميذ . ١٢ ـ إشتراك التلاميذ فى الدرس . ١٣ ـ تقبل إستجابات التلاميذ غير التقليدية وتعزيزها (تقبل رسوم وأفكار التلاميذ غير التقليدية وتشجيعها) . ١٤ ـ الإهتمام بحاجات التلاميذ وإستخدامها فى تشويقهم للدرس . ١٥ ـ مراعاة الفروق بين التلاميذ (الإهتمام بملاحظتها والتعرف عليها وتكييف التعليم مع المتفوقين والمتوسطين والضعاف) .							

عنصر الملاحظة	مستوى الأداء					رأى عضو لجنة التحكيم	
	٤	٣	٢	١	لايمكن ملاحظته	مهم	غير مهم
١٦ ـ ربط مادة الدرس بحاجات التلاميذ وخبراتهم وبيئتهم وحياتهم وتوضيح فوائدها .							
١٧ ـ يتقبل ويبنى أساليب التعبير الفنى المتنوعة لدى التلاميذ . (الإسلوب التعبيرى والواقعى والتجريدى والتشخيصى .. إلخ) .							
١٨ ـ المحافظة على حماس التلاميذ وتشجيعهم أثناء العمل .							
١٩ ـ معاملته للتلاميذ (عطوف) وغير متعال لا يميز بين التلاميذ فى المعاملة) .							
(ج) تفاعله مع التلاميذ :							
٢٠ ـ يهتم بالتعرف على حاجات وميول وإتجاهات تلاميذه ويستجيب لها .							
٢١ ـ يستمع لتساؤلات تلاميذه ويجيب عنها بإهتمام .							
٢٢ ـ يقدم إقتراحات مختلفة لإسلوب العمل ولا يلزم التلاميذ بإسلوب محدد فى العمل الفنى .							
٢٣ ـ يشرك التلاميذ فى العملية التعليمية وفى حل مشكلات العمل .							

عنصر الملاحظة	مستوى الأداء					رأى عضو لجنة التحكيم	
	٤	٣	٢	١	لايمكن ملاحظته	مهم	غير مهم
٢٤ ـ يعطى للتلاميذ حرية الحركة والحديث دون إخلال بنظام الفصل . ٢٥ ـ يسمح للتلاميذ بالإشتراك فى تقييم أعمالهم . ٢٦ ـ يتيح للتلاميذ الوقت الكافى للتعبير والإنهماك فى العمل الفنى . ٢٧ ـ يسمح بالضحك والدعابة التى لا تخل بجو العمل . ٢٨ ـ يعرف تلاميذه الهدف من الدرس والمطلوب منه ولو بشكل غير مباشر .							

ملاحظات يرى عضو لجنة التحكيم إضافتها لهذا الجانب :

عنصر الملاحظة	مستوى الأداء					رأى عضو لجنة التحكيم	
	٤	٣	٢	١	لايمكن ملاحظته	مهم	غير مهم
ثالثاً : بعد الإنتهاء من الدرس ١ ـ إهتمام المدرس بتقويم أعمال التلاميذ بعد إنتهاء العمل . (وضع تقديرات ووضع درجات والإحتفاظ ببعض الأعمال الجيدة .. إلخ) . ٢ ـ تحقيقه للأهداف التى رسمها فى إعاد الدرس . ٣ ـ يتضح فى أعمال تلاميذه سماتهم الشخصية . ٤ ـ تمتاز أعمال تلاميذه بروح التعبير الإبتكارى والقيم الجمالية . ٥ ـ يسجل المدرس تقويماً ذاتياً عن درسه (عوامل النجاح والفشل فى الدرس ونتائجه بشكل عام) .							

عنصر الملاحظة	مستوى الأداء					رأى عضو لجنة التحكيم	
	٤	٣	٢	١	لايمكن ملاحظته	مهم	غير مهم
٦ ـ يضع مقترحات للدروس التالية تساعده على تحسين تدريسه وتحقيق أهداف الوحدة التدريسية .							

* أى ملاحظة أخرى يرى الملاحظ إضافتها حول أداء المعلم :

---

* ملاحظات يرى عضو لجنة التحكيم إضافتها لهذا الجانب :

ملحـــق (٩)

بطاقة ملاحظة لتقويم أداء الطلاب / المعلمين

لبعض مهارات التدريس فى التربية الفنية الميدانية

بيانات عامة : ________________________________

اسم المدرسة : ________________ الصف الدراسى : ________________

زمن الحصة : ________________ نوع الدرس : ________________

أنماط السلوك المراد ملاحظتها	العلامة	الدرجة		
		٢	١	صفر
أولاً : مهارة التخطيط والإعداد :				
١ ـ يصوغ الأهداف الفنية بطريقة إجرائية محددة .				
٢ ـ يحدد الموضوع فى ضوء الهدف من الدرس				
٣ ـ يوضح المفاهيم الفنية الأساسية للدرس .				
٤ ـ يفسر المصطلحات الواردة فى الهدف من الدرس .				
٥ ـ يتضمن التخطيط كيفية تقديم الدرس .				
٦ ـ يتضمن التخطيط عرض الموضوع من الزاوية الفنية .				
٧ ـ تحليل المضمون الفنى للوسائل التعليمية .				
٨ ـ يحدد أساليب التوجيه .				
٩ ـ يحدد أساليب التقويم الجماعى والفردى .				
١٠ ـ يعد الخامات والأدوات اللازمة والمناسبة .				

أنماط السلوك المراد ملاحظتها	العلامة	الدرجة		
		٢	١	صفر
١١ ـ يعد الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الهدف .				
١٢ ـ يعرض الوسيلة فى المكان المناسب وبطريقة جيدة .				
ثانياً : مهارة التطبيق :				
١ ـ يعرض الموضوع من الزاوية الفنية بطريقة جذابة وشائقة .				
٢ ـ يتضمن الشرح مفاهيم فنية أساسية صحيحة				
٣ ـ يستخدم المدرس أساليب مختلفة لمساعدة التلميذعلى فهم مضمون القيم الفنية .				
٤ ـ يقدم المدرس نماذج جيدة ومتعددة من الأعمال الفنية المرتبطة بالهدف من الدرس .				
٥ ـ يقدم المدرس نماذج طبيعية تساعد على توضيح القيم الفنية .				
٦ ـ يقوم المدرس بتحليل الأعمال الفنية المعروضة .				
٧ ـ يشرح القيم الفنية الإبتكارية فى ضوء أهداف الدرس .				
٨ ـ يقدم تعليمات وتوجيهات واضحة ومحددة نحو استخدام الخامات والأدوات .				
٩ ـ يستخدم المدرس التوجيهات المناسبة لبعض المشكلات الفنية والتقنية .				
١٠ ـ ينوع المدرس أساليب التوجيه الفردى والجماعى ، ليتناسب مع مستوى القدرات الفردية				

أنماط السلوك المراد ملاحظتها	العلامة	الدرجة		
		٢	١	صفر
ثالثا : مهارة التقويم : ١ ـ يدرك المدرس مستويات الفروق الفردية في التعبير الفنى . ٢ ـ يلم بسيكولوجية فنون الأطفال والمراهقين . ٣ ـ تقيم نتائج التلاميذ فى ضوء بعض المعايير العامة . ٤ ـ يعدد أساليب التقييم من خلال عرض النتائج الفنية . ٥ ـ يحلل نتائج التلاميذ فى ضوء أهداف الدرس ٦ ـ يحدد مستويات النتائج ويبصر التلاميذ بها . ٧ ـ يوضح نقاط الضعف والقوة من حيث التعبير الفنى . ٨ ـ يوضح طرق العلاج لبعض جوانب الضعف في بعض النتائج الفنية . ٩ ـ يشجع التلاميذ على المشاركة فى تقويم أعمالهم . ١٠ ـ يعرض النتائج منتقاه من أعمال التلاميذ تشجيعاً لهم .				

المجموع الكلى بالدرجات =

المجموع الكلى بالحروف =

توقيع المشرف ( ) توقيع الناظر ( )

ملحق رقم (١٠)

ترتيب الجوانب المختلفة فى شخصية الطـالب / المعلم تقديراً لأدائه وتقييمه

- **التقييم ، ويتضمن :**

ـ تطبيق المعايير .

ـ إتاحة الفرصة للتقييم الذاتى .

ـ تحديد أماكن القوة وأوجه القصور فى التدريس .

ـ تكييف وتعديل عملية التدريس فى ضوء التغذية الراجعة التـى يحصـل عليها .

- **المعارض ، وتتضمن :**

ـ طريقة العرض للمنتج الفنى وكيفية إخراجه .

ـ تنسيق الأعمال الفنية مع باقى الزملاء .

ـ مدى حداثة الفكرة المنفذة وإستغلال الخامات الجديدة .

- **الطريقة ، وتتضمن :**

ـ يذكر الطرق المناسبة للمحتوى .

ـ ينوع فى إختياره للطرق المستخدمة لمواجهة الفروق الفردية للتلاميذ .

ـ يختار الطرق المناسبة للمرحلة العمرية للتلاميذ .

ـ يوضح التكامل بين الطريقة والوسيلة .

- **الإخراج الجمالى للدفتر ، ويتضمن :**

ـ الإسلوب الفنى الأصيل فى الإخراج العام للدفتر .

ـ يتخير نظاماً خاصاً به يعبر عن قدرته الفنية فى التصميم لتنظيم بيانـات التحضير بشكل يؤكد على أسلوبه الفنى .

ـ القدرة الفنية فى الإخراج الكتابى للدرس من حيث الإيقاع المتنوع والكتابة وإختيار الألوان ، وإختيار الرموز المساعدة .

- **الجانب الشخصى ، ويتضمن :**

ـ حسن المظهر .

ـ حسن التصرف .

ـ التعاون مع الزملاء وإدارة المدرسة .

ـ الإستجابة للتوجيهات والعمل بها .

- **الجانب الأدائى ، ويتضمن :**

ـ تحديد المفاهيم الفنية الأساسية .

ـ تحديد وصياغة الأهداف .

ـ تحديد الخامات والأدوات .

ـ تحديد الأنشطة التعليمية .

ـ تحديد معايير وأسس التقييم .

- **تنفيذ الدرس ، ويتضمن :**

ـ تقديم الدروس بطريقة شيقة .

ـ إستخدام أساليب فعالة فى التدريس .

ـ صحة محتوى المادة العلمية والفنية .

ـ إستخدام أنشطة تعليمية متنوعة .

ـ إنهاء الدرس بطريقة تركز على المفاهيم الأساسية .

ملحـق (١١)

بند الإتفاق فى التقييم	عدد المحكمين المتفقين فى البند	تخصص المحكم
(١) الجانب الشخصى ويتضمن : حسن المظهر وحسن التصرف والتعاون مع الزملاء والمدرسة والإستجابة للتوجيهات والعمل بها .	٩ على أن يوضع هذا البند فى المرتبة الأولى فى أهميته للتقييم .	د / قسم الأشغال الفنية ـ أ.م.د / قسم النقد والتذوق الفنى ـ أ.د / قسم أشغال المعادن ـ د / قسم الطباعة ـ د / أصول التربية الفنية بقسم علوم التربية الفنية ـ د / قسم أشغال المعادن ـ م . د / قسم التصميمات الزخرفية ـ أ . د / قسم أشغال الخشب .
(٢) الإخراج الجمالى للدفتر ويتضمن الأسلوب الأصيل ـ وتخيره لنظام خاص به يعبر عن قدرته الفنية وأسلوبه الفنى والقدرة الفنية فى الإخراج الكتابى واختيار الألوان والرموز .	٤ على أن يوضع هذا البند فى المرتبة الأولى فى أهميته للتقييم .	مدرس تربية فنية ـ د / قسم الرسم والتصوير ـ د / قسم أشغال فنية ـ د / قسم الطباعة .

بند الإتفاق فى التقييم	عدد المحكمين المتفقين فى البند	تخصص المحكم
(٣) الطريقة وتتضمن : إختياره الطرق المناسبة للمرحلة العمرية وإختياره للطرق المستخدمة وتنوعها لمواجهة الفروق الفردية وتوضيحه للتكامل بين الطريقة والوسيلة .	٦ على أن يوضع هذا البند فى المرتبة الرابعة فى أهميته للتقييم .	د / قسم أشغال فنية ـ د / قسم أشغال الخشب ـ د / قسم الطباعة قسم أصول التربية الفنية بقسم علوم التربية الفنية ـ د / قسم أشغال المعادن ـ موجه تربية فنية .
(٤) الجانب الأدائى ويتضمن : تحديد المفاهيم الأساسية وتحديد صياغة الأهداف ـ تحديد الخامات والأدوات والأنشطة التعليمية وتحديد معايير وأسس التقييم .	٦ على أن يوضع هذا البند فى المرتبة الأولى فى أهميته للتقييم .	د / قسم أشغال (نسيج) ـ د / قسم النحت ـ موجه عام بوزارة التربية والتعليم ـ موجه أول تربية فنية ـ موجه أول تربية فنية ـ موجه أول تربية فنية .
(٥) تنفيذ الدرس ويتضمن : تقديم الدروس بطريقة شيقة وإستخدام أساليب فعالة فى التدريس وصحة محتوى المادة	٧ على أن يوضع هذا البند فى المرتبة الثانية فى أهميته للتقييم .	د / قسم أشغال (نسيج) د / قسم أشغال فنية ـ موجه تربية فنية ـ د / قسم النحت ـ موجه أول تربية فنية ـ موجه أول

بند الاتفاق فى التقييم	عدد المحكمين المتفقين فى البند	تخصص المحكم
العلمية واستخدام أنشطة تعليمية ـ وإنهاء الدرس بطريقة ترتكز على المفاهيم الأساسية .		تربية فنية ـ موجه أول تربية فنية .
(٦) التقييم ويتضمن : تطبيق المعايير وإتاحة الفرصة للتقييم الذاتى ـ تحديد أماكن القوى وأوجه القصور ـ وتعديل عملية التدريس .	٨ على أن يوضع هذا البند فى المرتبة السادسة فى أهميته للتقييم .	قسم أشغال المعادن ـ موجه عام تربية فنية ـ د / قسم أشغال فنية (طباعة) ـ موجه أول تربية فنية ـ موجه أول تربية فنية ـ د / أشغال المعادن و (قسم أشغال فنية) شعبة معادن ـ د / قسم التصميمات الزخرفية
(٧) المعارض وتتضمن : طريقة العرض للمنتج ـ تنسيق الأعمال الفنية ـ مدى حداثة الفكرة المنفذة واستغلال الخامات الجديدة .	٣ على أن يوضع هذا البند فى المرتبة الأولى فى أهميته للتقييم .	د / علم نفس بقسم علوم التربية الفنية ـ مدرس تربية فنية ـ د / قسم التعبير المجسم تخصص خزف .

ملحق رقم (١٢)

بطاقة لتقييم أداء الطالب / المعلم
فى مجال التربية الميدانية
- قبل التعديل

****





الأستاذ الدكتور /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ....

تقوم الباحثة / عبير صفوت عبد الفتاح بإعداد بحث ، للحصول على درجة الماجستير فى المناهج وطرق التدريس بكلية التربية الفنية ، وعنوانه " دراسة الأساليب السائدة فى تقييم طلاب التربية الفنية الميدانية كمدخل لبناء معيار موضوعى لتقييمهم " .

وقد استلزم البحث وضع استبيان يقدم لخبراء التربية الفنية ، من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الفنية ويهدف الاستبيان إلى التعديل بالحذف أو الإضافة لبنود بطاقة التقييم المعدة من قبل الباحثة لملاحظة وتقييم جوانب أداء طالب التربية الميدانية داخل حجرة الدراسة .

وقبل تطبيق البطاقة ، ورغبة فى التحقيق من صدقها ، تعرض على لجنة من الأساتذة المتخصصين لمعرفة أهمية وصحة كل بند من البنود الواردة بها .

وتتقدم الباحثة بخالص الشكر والعرفان بالجميل لسيادتكم لما تقدمونه من آراء ومقترحات عن هذه البطاقة .

مع خالص الشكر

عبير صفوت عبد الفتاح

معيار لتقييم أداء الطالب / المعلم في مجال التربية الفنية الميدانية

بكلية التربية الفنية

عنصـــــــــر التقييـــــــــم	مستوى الأداء	
	ـــــ	(١)
أولاً : الجانب الشخصى ١ ـ أن يكون حسن المظهر . ٢ ـ أن يكون لائق فى مظهره كمعلم . ٣ ـ أن يكون منضبطاً فى الحضور . ٤ ـ أن يكون مطيعاً لهيئة الإشراف . ٥ ـ أن يتعاون مع زملاؤه وإدارة المدرسة . ٦ ـ أن يتميز بقوة الشخصية . ٧ ـ أن يكون لديه خلفية ثقافية تتـــيح له الفرصة لإجابة على أى تساؤل من التلميذ . ٨ ـ أن يتقبل النقد بصدر رحب . ٩ ـ أن يسلك سلوك متزن وملتزم . ١٠ ـ أن يكون قادراً على تحمل المسئولية . ١١ ـ أن يتسم بالمرونة والتكيف . ١٢ ـ أن يكون سليم من الناحية النفسية والبدنية . **ثانياً : جانب التخطيط للدرس :** **أ) مقدمة الدفتر :** ١ ـ أن يحتوى دفتر التحضير على منهج المرحلة . ٢ ـ أن يحتوى دفتر التحضير على ملخص لطبيعة المرحلة والفروق الفردية .		

عنصـــــــــر التقييـــــــــم	مستوى الأداء	
	ـــــ	(١)
٣ ـ أن يحتوى دفتر التحضير على أهداف المرحلة . ٤ ـ أن يحتوى دفتر التحضير على البيئة التعليمية . **ب) البيانات العامة :** ١ ـ أن يسجل الطالب / المعلم تاريخ اليوم . ٢ ـ أن يسجل الطالب / المعلم رقم الحصة . ٣ ـ أن يسجل الطالب / المعلم رقم الفصل . ٤ ـ أن يسجل الطالب / المعلم عدد التلاميذ . **ج) الهدف :** ١ ـ أن يكون الهدف محدد وواضح ويمكن قياسه . ٢ ـ أن يحتوى على قيمة فنية وعنصر فنى . ٣ ـ أن يحتوى الهدف على الخامة المستخدمة . ٤ ـ أن يحتوى الهدف على تسمية للمنتج الفنى . ٥ ـ أن يلائم الهدف الموضوع . ٦ ـ أن يمكن تحقيق الهدف فى الزمن المخصص للحصة . ٧ ـ أن يراعى الطالب / المعـــلم العمر العقلى (مستوى) التلاميذ . ٨ ـ أن تشمل أهداف الدرس جوانب التعلم المختلفة (المعرفية ، الوجدانية ، المهارية) .		

عنصـــــر التقييـــــم	مستوى الأداء	
	ـــــ	(١)
د) الموضوع : ١ ـ أن يناسب الموضوع المستوى العقلى للتلاميذ . ٢ ـ أن يلائم الموضوع الخامة المستخدمة لتنفيذه . ٣ ـ أن يستخدم الطالب / المعلم عناصر تشـويق لعرض الدرس . ٤ ـ أن يرتبط الموضوع بالبيئة المحيطة بالتلاميذ . **هـ) تحديد المفاهيم الفنية :** ١ ـ أن يستخدم الطالب / المعلم الأسلوب العلمى فى تناوله للمفاهيم . ٢ ـ أن يتحرى الدقة فى جمع المعلومات . ٣ ـ أن يذكر الطالب / المعلم المراجع المستخدمة . ٤ ـ أن يتدرج من السهل إلى الصعـب فى تناوله للمفهوم . ٥ ـ أن يقوم بترتيب المادة العلمية بما يتناسـب وقدرات التلاميذ العقلية . ٦ ـ أن يراعى الدقة الفنية فى تفسير المصطلح . ٧ ـ أن يتمكن من تبسيط المصطلح الفنى بما يناسب استيعاب التلاميذ .		

عنصـــــــــر التقييـــــــــم	مستوى الأداء	
	ـــــ	(١)
و) الوسائل التعليمية :		
١ ـ أن تكون الوسيلة التعليمية مناسبة لتحقيق الهدف		
٢ ـ أن تكون الوسيلة التعليميـة ملائمة لعـــرض الموضوع .		
٣ ـ أن تكون الوسيلة التعليمية مرتبـــطة بالبيئـة المحيطة بالتلاميذ .		
٤ ـ أن تكون الوسيلة التعليمية على مستوى جيد من الإخراج الفنى .		
٥ ـ أن تكون الوسيلة التعليمية متنوعة بقدر لايحدث تشتيت للتلاميذ .		
٦ ـ أن يقوم الطالب / المعلم بإعداد نمـــوذج جيـد للمنتج وعرضه كوسيلة .		
٧ ـ أن يتخير الطالب/ المعلم الوسيلة التعليمية بشكل يناسب عدد التلاميذ .		
٨ ـ أن يستخدم الطالب / المعلم وســائل تعليميــــة منظمة ومرتبة وفقا لخطوات الدرس .		
٩ ـ أن يتمرن على الدرس أولا قبل تدريسه .		
س) الخامات والأدوات :		
١ ـ أن تساعد الطالب / المعلم على تحقيــق أهداف الدرس .		
٢ ـ أن تلائم الخامة الموضوع المراد تنفيذه .		

عنصـــــر التقييـــــم	مستوى الأداء	
	ـــــ	(١)
٣ ـ أن تلائم الأداه الموضوع المراد تنفيذه .		
٤ ـ أن يستفيد الطالب / المعلم من الخامات المحيطة ببيئة التلاميذ .		
٥ ـ أن تناسب الخامة العمر الزمنى .		
٦ ـ أن تناسب الأداة العمر الزمنى .		
٧ ـ أن يتخير الطالب / المعلم أدوات يتـوافر فيها عنصر الأمان للتلاميذ .		
٨ ـ أن يستفيد الطالب / المعلم من إمكانات الخـامة المستخدمة .		
ح) الإخراج الفنى لدفتر التحضير :		
١ ـ أن يتخير الطالب / المعلم أسلـــوب فنـــى فى عرض مادته العلمية .		
٢ ـ أن يراعى الطالب / المعلم الإخراج الجمـالى والتربوى لدفتر التحضير .		
٣ ـ أن يقدم الطالب / المعلم طريقة واضحة لعرض الوسائل التعليمية الخاصة بالدفتر .		
٤ ـ أن يكون دفتر الطالب / المعلم منظم ومتـدرج فى تقديم مادة الدرس .		

عنصر التقييم	مستوى الأداء	
	ـــ	(١)
ثالثاً : تنفيذ الدرس : ١ ـ أن يعد الطالب / المعلم قاعة الدرس تبعاً لإمكانات المدرسة . ٢ ـ أن يقوم الطالب/ المعلم بتوفير الإضاءة المناسبة لعمل التلاميذ سواء كانت طبيعية أو صناعية . ٣ ـ أن يعد الطالب / المعلم المكان بحيث يمكن لجميع التلاميذ رؤيته أثناء التدريس . ٤ ـ أن يقسم موضوع الدرس إلى مراحل تترابط وتتكامل بشكل منطقى . ٥ ـ أن يعرض الدرس بإسلوب يثير إهتمام التلاميذ . ٦ ـ أن يستخدم الطالب / المعلم طرق التدريس المختلفة . ٧ ـ أن يتبع التسلسل المنطقى فى عرض مراحل الدرس . ٨ ـ أن يشيع جواً من الألفة أثناء الدرس . ٩ ـ أن يعرض الدرس بسرعة تتناسب مع مستوى التلاميذ . ١٠ ـ أن يعرض المفاهيم بطريقة تناسب مستوى التلاميذ . ١١ ـ أن يعرض المصطلحات بطريقة تناسب مستوى التلاميذ .		

عنصـــــــــر التقييـــــــــم	مستوى الأداء	
	ــــــ	(١)
١٢ ـ أن يعرف أهداف الدرس ويحققـــها بإســـلوب مبسط . ١٣ ـ أن يعرض الوسيلة التعليمية فى وقت مناسب . ١٤ ـ أن يحجب الوسيلة التعليمية عن أنظار التلاميذ بعد إستخدامها . ١٥ ـ أن يراعى زمن عرض الوسيلة التعليمية أثناء التدريس . ١٦ ـ أن يقوم بإجراء البيان العملى بطريقة تناســب عمر التلاميذ . ١٧ ـ أن يقوم بتوزيع الخامات على التلاميذ . ١٨ ـ أن يقوم بتوزيع الأدوات على التلاميذ . ١٩ ـ أن يقوم بعملية التقويم (تعديل السلوك) أثناء التدريس . ٢٠ ـ أن يطرح الأسئـلة على التــلاميذ للتـــأكد من فهمهم للدرس . ٢١ ـ أن يراعى الفـــروق الفردية بين التلامـــيذ فى الإستيعاب . ٢٢ ـ أن يلخص مضمون الدرس . ٢٣ ـ أن يكون لديه القدرة على توصـــيل المعانى والإنفعالات من خلال تلميحات غير لفظيـــة (حركات اليد والأصابع ـ والحركة داخل الفصل)		

عنصـــــــر التقييـــــــم	مستوى الأداء	
	ــــــ	(١)
٢٤ ـ أن يتيح للتلاميذ الوقـــت الكافى للتعـــبير والإنهماك فى العمل الفنى . ٢٥ ـ أن يحافظ على حماس التلاميذ أثناء الدرس . ٢٦ ـ أن لا يتحيز لتلميذ دون الآخر . ٢٧ ـ أن يكون لديه خلفية ثقافية تتيح له الفرصـــة للإجابة على أى تساؤل من التلاميذ . ٢٨ ـ أن يجيـد إدارة الحوار و المناقشـــة و إثـــارة التساؤلات . ٢٩ ـ أن ينهى الدرس بتسلسل منطقى وفى الوقـــت المحدد له . ٣٠ ـ التقييم : أ ـ أن يقوم الطالب / المعلم بمقارنة الإنتـــاج الفنى بهدف الدرس المحدد مسبقاً . ب ـ أن يشجع الطالب / المعلم النمط الفنى الخاص بكل تلميذ . ج ـ أن يوضح الطالب / المعلم نقاط القوى و الضعف فى إنتاج التلاميذ . د ـ أن يسأل الطالب / المعلم أسئلة تقيـــس مستوى التلاميذ بعد التعلم . هـ ـ أن يشرك الطالب / المعلم التلاميذ فى حل بعض مشكلات العمل .		

عنصـــــــر التقييـــــــم	مستوى الأداء	
	ـــــ	(١)
و ـ أن يقوم الطالب / المعلم بعملية التقييم الذاتى . **رابعاً : المعرض الفنى :** ١ ـ أن يعد الطالب / المعلم مكان لعـــرض الإنتاج الفنى للتلاميذ حسب الإمكانات المتاحة للمدرسة . ٢ ـ أن يقوم الطالب / المعـــلم بعرض الوسائــــل التعليمية المستخدمة فى الدرس مع إنتاج التلاميذ . ٣ ـ أن يقوم الطالب / المعلم بتنسيق الأعمال الفنية فى المعرض بالإشتراك مع التلاميذ . ٤ ـ أن يقوم الطالب / المعلم بعمل إخراج فنى جيد . ٥ ـ أن يقوم الطالب / المعلم بعمل بطاقـــات دعوة للمعرض المقام . ٦ ـ أن يقوم الطالب / المعلم بتنظيم مكان العرض وتنظيفه بعد إنتهاء المعرض .		

ملاحظات يرى عضو لجنة التحكيم إضافتها .

....

....

....

....

....

ملحق رقم (١٣)

معيار لتقييم أداء الطالب / المعلم
فى مجال التربية الميدانية
- بعد التعديل

****





معيار تقييم الطالب / المعلم بالفرقة الخامسة في مادة التربية الفنية الميدانية

اسم الطالب / المعلم : ______________________

اسم المدرسة : ______________________

فترة التمرين : نقد ، منفصل ، متصل ______________________

اسم / عضو لجنة التقييم : ______________________

مشرف ، ممتحن داخلى ، ممتحن خارجى

المجموع الكلى للدرجات : ______________________

مع خالص الشكر

عنصـــــــــر التقييـــــــــم	مستوى الأداء	
	ـــــ	(١)
أولاً : الجانب الشخصى		
١ ـ أن يكون لائق فى مظهره كمعلم .		
٢ ـ أن يكون منضبطاً فى الحضور .		
٣ ـ أن يستجيب لتوجيهات المشرف .		
٤ ـ أن يتعاون مع زملاؤه .		
٥ ـ أن يتعاون مع إدارة المدرسة .		
٦ ـ أن يكون لديه خلفية ثقافية تتيـــح له الفرصة لإجابة على أى تساؤل من التلميذ .		
٧ ـ أن يتقبل النقد بصدر رحب .		
٨ ـ أن يسلك سلوك متزن وملتزم .		
٩ ـ أن يكون قادراً على تحمل المسؤلية .		
١٠ ـ أن يتسم بالمرونة والتكيف .		
ثانياً : جانب التخطيط للدرس :		
أ) مقدمة دفتر التحضير :		
١ ـ أن يحتوى دفتر التحضير على منهج المرحلة .		
٢ ـ أن يحتوى دفتر التحضير على أهداف المرحلة .		
٣ ـ أن يحتوى دفتر التحضير على ملخص لطبيعة المرحلة والفروق الفردية .		
٤ ـ أن يحتوى دفتر التحضير على البيئة التعليمية .		

عنصـــــــر التقييـــــــم	مستوى الأداء	
	ـــــ	(١)
٥ ـ أن يحتوى دفتر التحضير على تخطيط للوحدات التدريسية . **ب) البيانات العامة :** ١ ـ أن يسجل الطالب / المعلم تاريخ اليوم . ٢ ـ أن يسجل الطالب / المعلم رقم الحصة . ٣ ـ أن يسجل الطالب / المعلم رقم الفصل . ٤ ـ أن يسجل الطالب / المعلم عدد التلاميذ . **ج) الهدف :** ١ ـ أن يكون الهدف محدد . ٢ ـ أن يكون الهدف واضح . ٣ ـ أن يمكن قياسه . ٤ ـ أن يحتوى على قيمة فنية . ٥ ـ أن يحتوى على عنصر فنى . ٦ ـ أن يحتوى الهدف على الخامة المستخدمة . ٧ ـ أن يذكر فى الهدف المصدر المستوحى منه . ٨ ـ أن يحتوى الهدف على تسمية للمنتج الفنى . ٩ ـ أن يلائم الهدف الموضوع . ١٠ ـ أن يمكن تحقيق الهدف فى الزمن المخصص للحصة .		

عنصـــــــر التقييـــــــم	مستوى الأداء	
	ـــــ	(١)
١١ ـــ أن يراعى الطالب / المعلم العمـــر العقـلى (مستوى) التلاميذ والسمات الفنية للمرحلة. ١٢ ـــ أن تشمل أهداف الدرس جوانـــب التعـــلم المختلفة (المعرفية ، الوجدانية ، المهارية) . **د) الموضوع :** ١ ـــ أن يناسب الموضوع المستوى العقلى للتلاميذ . ٢ ـــ أن يرتبط الموضوع بحاجات وميول التلاميذ . ٣ ـــ أن يلائم الموضوع الخامة المستخدمة لتنفيذه . ٤ ـــ أن يناسب الموضوع المرحلة العمرية للتلميذ . ٥ ـــ أن يناسب الموضوع نوع الجنس . ٦ ـــ أن يرتبط الموضوع بالبيئة المحيطة بالتلاميذ . ٧ ـــ أن يتناسب الموضوع مع زمن الحصة المحدد له **هـــ) تحديد المفاهيم الفنية :** ١ ـــ أن يكون ملما بالمصطلحات الفنية التى تدرس . ٢ ـــ أن يستخدم الطالب / المعلم الأسلوب العلمى فى تناوله للمفاهيم . ٣ ـــ أن يتحرى الدقة فى جمع المعلومات . ٤ ـــ أن يستفيد من المراجع العلمية الحديثة . ٥ ـــ أن يتدرج من السهل إلى الصعـــب فى تنـــاوله للمفهوم .		

عنصــــــر التقييــــــم	مستوى الأداء	
	ـــ	(١)
٦ ــ أن يقوم بترتيب المادة العلمــية بما يتـــناسب وقدرات التلاميذ العقلية . ٧ ــ أن يراعى الدقة الفنية فى تفسير المصطلح . ٨ ــ أن يتمكن من تبسيط المصطلح الفنى بما يناسب إستيعاب التلاميذ . **و) الوسائل التعليمية :** ١ ــ أن تكون الوسيلة التعليمية مناسبة لتحقيق الهدف ٢ ــ أن تكون الوسيلة التعليمية ملائمـــة لعـــرض الموضو ع . ٣ ــ أن تكون الوسيلة التعليمية مرتبطة بالطريقة . ٤ ــ أن يجرب الطالب / المعلم الوسيلة التعليمية قبل إستخدامها .وكذلك الموضو ع. ٥ ــ أن تكون الوسيلة التعليمية مرتبـــطة بالبيئـــة المحيطة بالتلاميذ . ٦ ــ أن تكون الوسيلة التعليمية على مستو ى جيد من الإخرا ج الفنى . ٧ ــ أن يستخدم الطالب / المعلم وسائل تعليمية منظمة ومرتبة وفقا لخطوات الدرس . ٨ ــ أن تكون الوسيلة التعليمية متنوعة بقدر لايحدث تشتيت للتلاميذ .		

عنصـــــــر التقييـــــــم	مستوى الأداء	
	ـــ	(١)
٩ ـ أن تكون الوسيلة التعليمية سهلة يمكن للتلمـيذ إستيعابها وفهمها . ١٠ ـ أن تكون الوسيلة التعليميـة فى مكــان يمكن لجميع التلاميذ رؤيتها . ١١ ـ أن يقوم الطالب / المعلم بإعداد نمـــوذج جيد للمنتج وعرضه كوسيلة . ١٢ ـ أن يتخير الطالب / المعلم الوسيلة التعليمـــية بشكل يناسب عدد التلاميذ . س) الخامات والأدوات : ١ ـ أن تساعد الطالب / المعلم على تحقيـق أهداف الدرس . ٢ ـ أن تلائم الخامة الموضوع المراد تنفيذه ٣ ـ أن تلائم الأداه الموضوع المراد تنفيذه . ٤ ـ أن يستفيد الطالب / المعلم من الخامات المحيطة ببيئة التلاميذ . ٥ ـ أن تتاسب الخامة طبيعة الجنس . ٦ ـ أن تناسب الخامة العمر الزمنى . ٧ ـ أن تناسب الآداة طبيعة الجنس . ٨ ـ أن تناسب الأداة العمر الزمنى . ٩ ـ أن يتخير الطالب / المعلم أدوات يتـــوافر فيها عنصر الأمان للتلاميذ .		

عنصـــــــر التقييـــــــم	مستوى الأداء	
	ـــــ	(١)
١٠ ـ أن يستعين الطالب / المعلم بإمكانات الخامـــة المستخدمة .		
ح) الإخراج الفنى لدفتر التحضير :		
١ ـ أن يتخير الطالب / المعلم أسلوب خاص يعبر به عن قدرته الفنية .		
٢ ـ أن يقوم الطالب / المعلم بتنظيم المادة العلمـــية بطرقة فنية .		
٣ ـ أن يراعى الطالب / المعلم الإخراج الجمــــالى والتربوى لدفتر التحضير .		
٤ ـ أن يقدم الطالب / المعلم طريقة واضحة لعرض الوسائل التعليمية الخاصة بالدفتر .		
٥ ـ أن يكون دفتر الطالب / المعلم منظم ومتـــدرج فى تقديم مادةُ الدرس .		
ثالثاً : تنفيذ الدرس :		
١ ـ أن يعد الطالب / المعـــلم قـــاعة الدرس تبـــعاً لإمكانات المدرسة .		
٢ ـ أن يقوم الطالب / المعلم بتوفير الإضاءة المناسبة لعمل التلاميذ سواء كانت طبيعية أو صناعية .		
٣ ـ أن يعد الطالب / المعلم المكان بحـــيث يمـــكن لجميع التلاميذ رؤيته أثناء التدريس .		

عنصـــــــــر التقييـــــــم	مستوى الأداء	
	ــــــ	(١)
٤ ــ أن يقسم موضوع الدرس إلى مــراحل تترابط وتتكامل بشكل منطقى .		
٥ ــ أن يعرض الدرس بإسلوب يثير إهتمام التلاميذ .		
٦ ــ يستثير تفكير التلاميذ بإستخدام طريقـــة طرح الأسئلة .		
٧ ــ أن يبدأ بإثارة المناقشة والحوار مع التلاميذ .		
٨ ــ أن يربط بين أسئلته المطروحة والخبرات السابقة للتلاميذ .		
٩ ــ أن يتبع التسلسل المنطقى فى عــرض مراحــل الدرس .		
١٠ ــ أن يشيع جواً من الألفة أثناء الدرس .		
١١ ــ أن يعرض الدرس بالسرعة التى تتــناسب مع مستوى التلاميذ .		
١٢ ــ أن يعرض المفاهيم والمصطلحات بطـــريقة تناسب مستوى التلاميذ .		
١٣ ــ أن يعرف أهداف الدرس ويحققــــها بإسلــوب مبسط .		
١٤ ــ أن يعرض الوسيلة التعليمية فى وقت مناسب .		
١٥ ــ أن يحجب الوسيلة التعليمية عن أنظار التلاميذ بعد إستخدامها .		

عنصـــــــر التقييـــــــم	مستوى الأداء	
	ــــ	(١)
١٦ ـ أن يراعى زمن عرض الوسيلة التعليمية أثناء التدريس .		
١٧ ـ أن يقوم بإجراء البيان العملى بطريقة تناسب عمر التلاميذ .		
١٨ ـ أن يقوم بتوزيع الخامات على التلاميذ .		
١٩ ـ أن يقوم بتوزيع الأدوات على التلاميذ .		
٢٠ ـ أن يقوم بعملية التقويم (تعديل السلوك) أثناء التدريس .		
٢١ ـ أن يطرح الأسئـلة على التلامـيذ للتـأكد من فهمهم للدرس .		
٢٢ ـ أن يراعى الفروق الفـردية بين التلاميـذ فى الإستيعاب .		
٢٣ ـ أن يلخص مضمون الدرس .		
٢٤ ـ أن يكون لديه القدرة على توصـيل المعانى والإنفعالات من خلال تلميحات غير لفظـية (حركات اليد والأصابع ـ والحـركة داخل الفصل) .		
٢٥ ـ أن يتيح للتلامـيذ الوقت الكـافى للتعبيـر والإنهماك فى العمل الفنى .		
٢٦ ـ أن يحافظ على حماس التلاميذ أثناء الدرس .		
٢٧ ـ أن لا يتحيز لتلميذ دون الأخر .		

عنصـــــــر التقييـــــــم	مستوى الأداء	
	ـــــ	(١)
٢٨ ـ أن يكون لديه خلفية ثقافية تتيـــح له الفرصة للإجابة على أى تساؤل من التلاميذ .		
٢٩ ـ أن يجيد إدارة الحـوار والمنـاقشـة وإثـارة التساؤلات .		
٣٠ ـ أن ينهى الدرس بتسلسل منطقى .		
٣١ ـ أن ينهى الدرس فى الوقت المحدد له .		
٣٢ ـ أن يقوم بالإشتراك مع التلاميذ فى تنـــظيف وتنظيم المكان بعد الإنتهاء من العمل .		
رابعا ـ التقييم :		
أ ـ أن يقوم الطالب / المعلم بمقارنة الإنتـــاج الفنى بهدف الدرس المحدد مسبقا .		
ب ـ أن يشجع الطالب / المعلم النمط الفنـــى الخاص بكل تلميذ .		
ج ـ أن يوضح الطالب / المعلم نقاط القوى والضعف فى إنتاج التلاميذ .		
د ـ أن يسأل الطالب / المعلم أسئلة تقيـــس مستـوى التلاميذ بعد التعلم .		
هـ ـ أن يشرك الطالب / المعلم التلامـــيذ فى حل بعض المشكلات العمل .		
و ـ أن يقوم الطالب / المعلم بعملية التقييم الذاتى .		

عنصـــــــر التقييـــــــم	مستوى الأداء	
	ـــــ	(١)
س ـ أن يشجع الطالب / المعلم التلامـــيذ على نقد أنفسهم و المدرس وتقبل النقد بروح رياضية .		
خامسا : المعرض الفنى :		
١ ـ أن يعد الطالب / المعلم مكان لعرض الإنتـــاج الفنى للتلاميذ حسب الإمكانات المتاحة للمدرسة .		
٢ ـ أن يراعى الطالب / المعلم الأصـــول الفنية و التربوية لطريقة عرضه للإنتاج الفنى .		
٣ ـ أن يقوم الطالب / المعلم بعـــرض الوســـائل التعليمية المستخدمة فى الدرس مع إنتاج التلاميذ .		
٤ ـ أن يقوم الطالب / المعلم بتنسيق الأعمال الفنية فى المعرض بالإشتراك مع التلاميذ .		
٥ ـ أن يقوم الطالب /المعلم و التلميذ بعمـــل إخراج فنى جيد لأعمال التلاميذ بالإشتراك معهم .		
٦ ـ أن يقوم الطالب / المعلم بعمل بطـــاقات دعوة للمعرض المقام .		
٧ ـ أن يقوم الطالب / المعلم بتنظيم مكـــان العرض وتنظيفه بعد إنتهاء المعرض .		

ملاحظات يرى عضو لجنة التحكيم إضافتها .

ملحق رقم ١٤

متوسطات درجات المجموعة الأولى

عدد طلاب المجموعة ١٢

عناصر التقييم	مقيم ١	مقيم ٢	مقيم ٣
الجانب الشخصى	٦,٥٠	٦,٦٧	٦,٥٨
مقدمة دفتر التحضير	٣,٥٠	٣,٥٠	٣,٥٠
البيانات العامة	٣,٤٢	٣,٤٢	٣,٣٣
الهدف	٧,١٧	٧,٢٥	٧,٠٨
الموضوع	٣,٩٢	٤,٠٠	٤,٢٥
تحديد المفاهيم الفنية	٤,٠٨	٤,٠٠	٤,٢٥
الوسائل التعليمية	٧,٠٨	٧,٠٨	٦,٩٢
الخامات و الأدوات	٦,٩٢	٦,٩٢	٦,٨٣
الإخراج الفنى لدفتر التحضير	٣,٢٥	٣,٢٥	٣,٢٥
تنفيذ الدرس	٢١,٥٠	٢١,٣٣	٢١,٠٠
التقييم	٣,٨٣	٣,٨٣	٣,٨٣
المعرض الفنى	٣,١٧	٣,١٧	٣,١٧
المجموع الكلى	٧٤,٣٣	٧٤,٤٢	٧٤,٠٠

متوسطات درجات المجموعة الثانية

عدد طلاب المجموعة ٨

عناصر التقييم	مقيم ١	مقيم ٢	مقيم ٣
الجانب الشخصى	٦,٧٥	٧,٠٠	٦,٥٠
مقدمة دفتر التحضير	٣,٥٠	٣,٧٥	٣,٧٥
البيانات العامة	٣,٠٠	٣,٠٠	٣,٠٠
الهدف	٨,٠٠	٨,٢٥	٧,٧٥
الموضوع	٤,٥٠	٤,٧٥	٤,٧٥
تحديد المفاهيم الفنية	٤,٢٥	٤,٧٥	٤,٧٥
الوسائل التعليمية	٧,٥٠	٨,٠٠	٧,٧٥
الخامات و الأدوات	٧,٢٥	٧,٢٥	٧,٢٥
الإخراج الفنى لدفتر التحضير	٣,٠٠	٣,٠٠	٣,٠٠
تنفيذ الدرس	٢٢,٢٥	٢٢,٥٠	٢٢,٢٥
التقييم	٤,٥٠	٤,٥٠	٤,٥٠
المعرض الفنى	٣,٧٥	٣,٧٥	٣,٧٥
المجموع الكلى	٧٨,٢٥	٨٠,٥٠	٧٩,٠٠

متوسطات درجات المجموعة الثالثة

عدد طلاب المجموعة ١١

عناصر التقييم	مقيم ١	مقيم ٢	مقيم ٣
الجانب الشخصى	٧,١١	٧,١١	٧,١١
مقدمة دفتر التحضير	٣,٨٩	٣,٨٩	٣,٨٩
البيانات العامة	٣,٨٩	٣,٨٩	٣,٨٩
الهدف	٨,٦٧	٨,٦٧	٨,٥٦
الموضوع	٥,٠٠	٥,٠٠	٤,٧٨
تحديد المفاهيم الفنية	٥,٤٤	٥,٤٤	٤,٨٩
الوسائل التعليمية	٨,١١	٨,١١	٨,٠٠
الخامات و الأدوات	٧,٢٢	٧,٢٢	٧,٢٢
الإخراج الفنى لدفتر التحضير	٣,٤٤	٣,٤٤	٣,٤٤
تنفيذ الدرس	٢٣,٧٨	٢٣,٧٨	٢٣,٧٨
التقييم	٤,٦٧	٤,٦٧	٤,٦٧
المعرض الفنى	٤,٠٠	٤,٠٠	٤,٠٠
المجموع الكلى	٨٥,٢٢	٨٥,٢٢	٨٤,٢٢

متوسطات درجات المجموعة الرابعة

عدد طلاب المجموعة ٨

عناصر التقييم	مقيم ١	مقيم ٢	مقيم ٣
الجانب الشخصى	٨,٨٣	٨,٨٣	٩,٣٣
مقدمة دفتر التحضير	٤,٦٧	٤,١٧	٤,٦٧
البيانات العامة	٤,٠٠	٣,٣٣	٤,٠٠
الهدف	١٠,٦٧	١٠,٣٣	١١,٠٠
الموضوع	٦,١٧	٦,٠٠	٦,٨٣
تحديد المفاهيم الفنية	٦,٥٠	٦,٦٧	٧,٥٠
الوسائل التعليمية	١٠,٠٠	١٠,٣٣	١١,١٧
الخامات و الأدوات	٩,٥٠	٨,٦٧	٩,٨٣
الإخراج الفنى لدفتر التحضير	٤,٦٧	٤,٣٣	٤,٨٣
تنفيذ الدرس	٢٨,٥٠	٢٧,٠٠	٢٩,٥٠
التقييم	٦,٣٣	٦,٠٠	٧,٠٠
المعرض الفنى	٦,٦٧	٦,١٧	٦,٦٧
المجموع الكلى	١٠٦,٥٠	١٠١,٨٣	١١٢,٣٣

متوسطات درجات المجموعة الخامسة

عدد طلاب المجموعة ١٠

عناصر التقييم	مقيم ١	مقيم ٢	مقيم ٣
الجانب الشخصى	٩,١٨	٨,٦٤	٩,٠٩
مقدمة دفتر التحضير	٤,٦٤	٤,٧٣	٤,٠٩
البيانات العامة	٤,٠٠	٤,٠٠	٣,٩١
الهدف	١١,٠٠	١١,٠٠	١٠,٧٣
الموضوع	٦,٤٥	٦,١٨	٦,٣٦
تحديد المفاهيم الفنية	٧,٢٧	٧,١٨	٦,٨٢
الوسائل التعليمية	١٠,٣٦	١٠,٢٧	١٠,٠٠
الخامات و الأدوات	٩,٤٥	٩,٦٤	٩,٤٥
الإخراج الفنى لدفتر التحضير	٤,٨٢	٤,٥٥	٤,٢٧
تنفيذ الدرس	٢٨,٧٣	٢٨,٨٢	٢٧,٩١
التقييم	٦,٥٥	٦,٠٠	٦,٠٩
المعرض الفنى	٦,٥٥	٦,٦٤	٦,٣٦
المجموع الكلى	١٠٩,٠٠	١٠٧,٦٤	١٠٥,٠٩

متوسطات درجات المجموعة السادسة

عدد طلاب المجموعة ١١

عناصر التقييم	مقيم ١	مقيم ٢	مقيم ٣
الجانب الشخصى	٧,٦٨	٧,٦٥	٧,٧٢
مقدمة دفتر التحضير	٤,٠٤	٤,٠١	٣,٩٨
البيانات العامة	٣,٦٦	٣,٥٣	٣,٦٣
الهدف	٩,١٠	٩,١٠	٩,٠٢
الموضوع	٥,٢١	٥,١٩	٥,٣٩
تحديد المفاهيم الفنية	٥,٥١	٥,٦١	٥,٦٤
الوسائل التعليمية	٨,٦١	٨,٧٦	٨,٧٧
الخامات و الأدوات	٨,٠٧	٧,٩٤	٨,١٢
الإخراج الفنى لدفتر التحضير	٣,٨٤	٣,٧١	٣,٧٦
تنفيذ الدرس	٢٤,٩٥	٢٤,٦٩	٢٤,٨٩
التقييم	٥,١٨	٥,٠٠	٥,٢٢
المعرض الفنى	٤,٨٣	٤,٧٤	٤,٧٩
المجموع الكلى	٩٠,٦٦	٨٩,٩٢	٩٠,٩٣

متوسطات درجات المجموعة السابعة

عدد طلاب المجموعة ١٢

عناصر التقييم	مقيم ١	مقيم ٢	مقيم ٣
الجانب الشخصى	٧,٥٠	٧,٩٠	٦,٩٠
مقدمة دفتر التحضير	٤,٥٠	٤,٣٠	٤,٤٠
البيانات العامة	٣,٥٠	٣,٠٠	٤,٠٠
الهدف	١٠,٣٥	١٠,٦٨	١٠,٢٠
الموضوع	٥,٠٠	٤,٨٠	٥,١٠
تحديد المفاهيم الفنية	٧,٢٠	٧,٢٠	٧,٣٠
الوسائل التعليمية	٩,٨٥	٩,٩٩	١٠,١٠
الخامات و الأدوات	٩,٤٥	٩,٥٤	٩,٦٠
الإخراج الفني لدفتر التحضير	٤,٣٠	٤,٥٠	٤,٤٠
تنفيذ الدرس	٢٩,٣٠	٢٩,٠٠	٢٩,٢٣
التقييم	٦,٥٠	٦,٧٠	٦,٤٠
المعرض الفنى	٦,٤٤	٦,٣٨	٦,٥١
المجموع الكلى	١٠٣,٨٩	١٠٣,٩٩	١٠٤,١٤

متوسطات درجات المجموعة الثامنة

عدد طلاب المجموعة ٩

عناصر التقييم	مقيم ١	مقيم ٢	مقيم ٣
الجانب الشخصي	٨,٣٥	٨,٦٠	٨,٧١
مقدمة دفتر التحضير	٤,٠٠	٤,٢٠	٤,٣٥
البيانات العامة	٤,٧٠	٥,٠٠	٥,١٠
الهدف	١١,٠٠	١٠,٥٠	١٠,٦٧
الموضوع	٥,٤٠	٦,٠٠	٦,١٠
تحديد المفاهيم الفنية	٦,٠٠	٦,٢٠	٥,٨٠
الوسائل التعليمية	٧,٨٠	٧,٢٠	٧,٦٠
الخامات و الأدوات	٨,٤٠	٨,١٠	٧,٨٠
الإخراج الفني لدفتر التحضير	٣,٦٤	٣,٢٠	٣,٣٠
تنفيذ الدرس	٢٦,٩٠	٢٦,٤٣	٢٦,١٠
التقييم	٦,٠٠	٦,١٠	٦,٢٠
المعرض الفني	٦,١٠	٦,١٥	٦,١٢
المجموع الكلى	٩٨,٢٩	٩٧,٦٨	٩٧,٨٥

متوسطات درجات المجموعة التاسعة

عدد طلاب المجموعة ١٠

عناصر التقييم	مقيم ١	مقيم ٢	مقيم ٣
الجانب الشخصى	٧,٩٠	٧,٥٠	٧,٣٠
مقدمة دفتر التحضير	٤,٧٦	٤,٥٧	٤,٧٠
البيانات العامة	٤,٠٠	٣,٣٣	٤,٠٠
الهدف	٩,٨٠	١٠,٠٠	١٠,١٥
الموضوع	٥,٦٠	٥,٨٠	٥,٦٠
تحديد المفاهيم الفنية	٧,٢٠	٧,٦٥	٧,٣٩
الوسائل التعليمية	١٠,٠٠	١٠,٥٠	١١,٠٠
الخامات و الأدوات	٦,٥٠	٦,٩٠	٦,٤٠
الإخراج الفنى لدفتر التحضير	٤,٢٠	٣,٨٠	٤,١٠
تنفيذ الدرس	٢٥,٣٠	٢٥,٠٠	٢٤,٦٠
التقييم	٥,١٠	٤,٦٠	٥,٣٠
المعرض الفنى	٦,٣٠	٦,٠٠	٦,٤٥
المجموع الكلى	٩٦,٦٦	٩٥,٦٥	٩٦,٩٩

متوسطات درجات المجموعة العاشرة

عدد طلاب المجموعة ٩

عناصر التقييم	مقيم ١	مقيم ٢	مقيم ٣
الجانب الشخصى	٨,٤٥	٨,٦٠	٨,٧٠
مقدمة دفتر التحضير	٤,٦٠	٤,٥٦	٤,٦٥
البيانات العامة	٤,٢٠	٥,٠٠	٤,٦٠
الهدف	١٠,٧٠	١١,٠٠	١٠,٨٥
الموضوع	٤,٨٠	٥,٢٠	٤,٩٠
تحديد المفاهيم الفنية	٧,٦٠	٧,٦٥	٧,٢٠
الوسائل التعليمية	١٠,٢٠	٩,٩٨	١٠,١٠
الخامات و الأدوات	٩,٢٠	٨,٩٥	٩,١٠
الإخراج الفنى لدفتر التحضير	٣,٩٠	٣,٦٨	٣,٥٦
تنفيذ الدرس	٢٥,٦٨	٢٥,١٠	٢٥,٨٠
التقييم	٦,٠٠	٦,٠٠	٦,٢٠
المعرض الفنى	٥,٩٠	٦,١٠	٦,٠٠
المجموع الكلى	١٠١,٢٣	١٠١,٨٢	١٠١,٦٦

عينة درجات طالب واحد

عناصر التقييم	مقيم ١	مقيم ٢	مقيم ٣
الجانب الشخصى	٨,٠٠	٨,٠٠	٨,٥٠
مقدمة دفتر التحضير	٥,٠٠	٥,٠٠	٥,٠٠
البيانات العامة	٤,٠٠	٤,٠٠	٤,٠٠
الهدف	١٠,٠٠	١٠,٠٠	١٠,٥٠
الموضوع	٥,٠٠	٥,٠٠	٥,٠٠
تحديد المفاهيم الفنية	٦,٠٠	٦,٠٠	٦,٠٠
الوسائل التعليمية	١٠,٠٠	١١,٠٠	١٠,٠٠
الخامات و الأدوات	٨,٠٠	٩,٠٠	٨,٠٠
الإخراج الفنى لدفتر التحضير	٥,٠٠	٥,٠٠	٥,٠٠
تنفيذ الدرس	٣١,٠٠	٣٠,٠٠	٣١,٠٠
التقييم	٥,٠٠	٥,٠٠	٥,٠٠
المعرض الفنى	٥,٠٠	٥,٠٠	٥,٠٠
المجموع الكلى	١٠٢,٠٠	١٠٣,٠٠	١٠٣,٠٠

متوسطات درجات المجموعات

عدد المجموعات ١٠

عناصر التقييم	مقيم ١	مقيم ٢	مقيم ٣
الجانب الشخصى	٧,٨٧	٧,٧٥	٧,٩٤
مقدمة دفتر التحضير	٤,١٩	٤,١٨	٤,١٦
البيانات العامة	٣,٧٩	٣,٨٥	٤,٠٢
الهدف	٩,٦٨	٩,٦٣	٩,٦٨
الموضوع	٥,١٨	٥,٣٢	٥,٤٤
تحديد المفاهيم الفنية	٦,١١	٦,٢٥	٦,٠٢
الوسائل التعليمية	٨,٩٧	٩,٠٣	٨,٩١
الخامات و الأدوات	٨,٢١	٨,١٢	٨,٠٤
الإخراج الفنى لدفتر التحضير	٣,٩٣	٣,٧٤	٣,٧٢
تنفيذ الدرس	٢٥,٦٦	٢٥,٣٩	٢٥,٢٧
التقييم	٥,٤٩	٥,٣١	٥,٥٠
المعرض الفنى	٥,٣٦	٥,٣٢	٥,٣٤
المجموع الكلى	٩٤,٤١	٩٣,٨٨	٩٤,٠٤

ملحق رقم ١٥

المجموعة الأولى

	الجانب الشخصى	مقدمة دفتر التحضير	البيانات العامة	الهدف	الموضوع	تحديد المفاهيم الفنية	الوسائل التعليمية	الخامات و الأدوات	الإخراج الفنى لدفتر التحضير	تنفيذ الدرس	التقييم	المعرض الفنى	المجموع الكلى
مقيم ١	٦,٥	٣,٥	٣,٤	٧,٢	٣,٩	٤,١	٧,١	٦,٩	٣,٣	٢١,٥	٣,٨	٣,٢	٧٤,٣
مقيم ٢	٦,٧	٣,٥	٣,٤	٧,٣	٤,٠	٤,٠	٧,١	٦,٩	٣,٣	٢١,٣	٣,٨	٣,٢	٧٤,٤
مقيم ٣	٦,٦	٣,٥	٣,٣	٧,١	٤,٣	٤,٣	٦,٩	٦,٨	٣,٣	٢١,٠	٣,٨	٣,٢	٧٤,٠

المجموعة الثانية

	الجانب الشخصى	مقدمة دفتر التحضير	البيانات العامة	الهدف	الموضوع	تحديد المفاهيم الفنية	الوسائل التعليمية	الخامات و الأدوات	الإخراج الفنى لدفتر التحضير	تنفيذ الدرس	التقييم	المعرض الفنى	المجموع الكلى
مقيم ١	٦,٨	٣,٥	٣,٠	٨,٠	٤,٥	٤,٣	٧,٥	٧,٣	٣,٠	٢٢,٣	٤,٥	٣,٨	٧٨,٣
مقيم ٢	٧,٠	٣,٨	٣,٠	٨,٣	٤,٨	٤,٨	٨,٠	٧,٣	٣,٠	٢٢,٥	٤,٥	٣,٨	٨٠,٥
مقيم ٣	٦,٥	٣,٨	٣,٠	٧,٨	٤,٨	٤,٨	٧,٨	٧,٣	٣,٠	٢٢,٣	٤,٥	٣,٨	٧٩,٠

المجموعة الثالثة

	الجانب الشخصى	مقدمة دفتر التحضير	البيانات العامة	الهدف	الموضوع	تحديد المفاهيم الفنية	الوسائل التعليمية	الخامات و الأدوات	الإخراج الفنى لدفتر التحضير	تنفيذ الدرس	التقييم	المعرض الفنى	المجموع الكلى
مقيم ١	٧,١١	٣,٨٩	٣,٨٩	٨,٦٧	٥,٠٠	٥,٤٤	٨,١١	٧,٢٢	٣,٤٤	٢٣,٧٨	٤,٦٧	٤,٠٠	٨٥,٢٢
مقيم ٢	٧,١١	٣,٨٩	٣,٨٩	٨,٦٧	٥,٠٠	٥,٤٤	٨,١١	٧,٢٢	٣,٤٤	٢٣,٧٨	٤,٦٧	٤,٠٠	٨٥,٢٢
مقيم ٣	٧,١١	٣,٨٩	٣,٨٩	٨,٥٦	٤,٧٨	٤,٨٩	٨,٠٠	٧,٢٢	٣,٤٤	٢٣,٧٨	٤,٦٧	٤,٠٠	٨٤,٢٢

المجموعة الرابعة

١٢٠,٠٠ ١٠٠,٠٠ ٨٠,٠٠ ٦٠,٠٠ ٤٠,٠٠ ٢٠,٠٠ ٠,٠٠

	الجانب الشخصى	مقدمة دفتر التحضير	البيانات العامة	الهدف	الموضوع	تحديد المفاهيم الفنية	الوسائل التعليمية	الخامات و الأدوات	الإخراج الفنى لدفتر التحضير	تنفيذ الدرس	التقييم	المعرض الفنى	المجموع الكلى
مقيم ١	٨,٨٣	٤,٦٧	٤,٠٠	١٠,٢٧	٦,١٧	٦,٥٠	١٠,٠٠	٩,٥٠	٤,٦٧	٢٨,٥٠	٦,٣٣	٦,٦٧	١٠٦,٥٠
مقيم ٢	٨,٨٣	٤,١٧	٣,٣٣	١٠,٣٣	٦,٠٠	٦,٦٧	١٠,٣٣	٨,٦٧	٤,٣٣	٢٧,٠٠	٦,٠٠	٦,١٧	١٠١,٨٣
مقيم ٣	٩,٣٣	٤,٦٧	٤,٠٠	١١,٠٠	٦,٨٣	٧,٥٠	١١,١٧	٩,٨٣	٤,٨٣	٢٩,٥٠	٧,٠٠	٦,٦٧	١١٢,٣٣

المجموعة الخامسة

	الجانب الشخصى	مقدمة دفتر التحضير	البيانات العامة	الهدف	الموضوع	تحديد المفاهيم الفنية	الوسائل التعليمية	الخامات و الأدوات	الإخراج الفنى لدفتر التحضير	تنفيذ الدرس	التقييم	المعرض الفنى	المجموع الكلى
مقيم ١	٩,١٨	٤,٦٤	٤,٠٠	١١,٠٠	٦,٤٥	٧,٢٧	١٠,٣٦	٩,٤٥	٤,٨٢	٢٨,٧٣	٦,٥٥	٦,٥٥	١٠٩,٠٠
مقيم ٢	٨,٦٤	٤,٧٣	٤,٠٠	١١,٠٠	٦,١٨	٧,١٨	١٠,٢٧	٩,٦٤	٤,٥٥	٢٨,٨٢	٦,٠٠	٦,٦٤	١٠٧,٦٤
مقيم ٣	٩,٠٩	٤,٠٩	٣,٩١	١٠,٧٣	٦,٣٦	٦,٨٢	١٠,٠٠	٩,٤٥	٤,٢٧	٢٧,٩١	٦,٠٩	٦,٣٦	١٠٥,٠٩

المجموعة السادسة

	الجانب الشخصى	مقدمة دفتر التحضير	البيانات العامة	الهدف	الموضوع	تحديد المفاهيم الفنية	الوسائل التعليمية	الخامات و الأدوات	الإخراج الفنى لدفتر التحضير	تنفيذ الدرس	التقييم	المعرض الفنى	المجموع الكلى
مقيم ١	٧,٧	٤,٠	٣,٧	٩,١	٥,٢	٥,٥	٨,٦	٨,١	٣,٨	٢٥,٠	٥,٢	٤,٨	٩٠,٧
مقيم ٢	٧,٦	٤,٠	٣,٥	٩,١	٥,٢	٥,٦	٨,٨	٧,٩	٣,٧	٢٤,٧	٥,٠	٤,٧	٨٩,٩
مقيم ٣	٧,٧	٤,٠	٣,٦	٩,٠	٥,٤	٥,٦	٨,٨	٨,١	٣,٨	٢٤,٩	٥,٢	٤,٨	٩٠,٩

المجموعة السابعة

١٢٠,٠
١٠٠,٠
٨٠,٠
٦٠,٠
٤٠,٠
٢٠,٠
٠,٠

	الجانب الشخصى	مقدمة دفتر التحضير	البيانات العامة	الهدف	الموضوع	تحديد المفاهيم الفنية	الوسائل التعليمية	الخامات و الأدوات	الإخراج الفنى لدفتر التحضير	تنفيذ الدرس	التقييم	المعرض الفنى	المجموع الكلى
مقيم ١	٧,٥	٤,٥	٣,٥	١٠,٤	٥,٠	٧,٢	٩,٩	٩,٥	٤,٣	٢٩,٣	٦,٥	٦,٤	١٠٣,٩
مقيم ٢	٧,٩	٤,٣	٣,٠	١٠,٧	٤,٨	٧,٢	١٠,٠	٩,٥	٤,٥	٢٩,٠	٦,٧	٦,٤	١٠٤,٠
مقيم ٣	٦,٩	٤,٤	٤,٠	١٠,٢	٥,١	٧,٣	١٠,١	٩,٦	٤,٤	٢٩,٢	٦,٤	٦,٥	١٠٤,١

المجموعة الثامنة

	الجانب الشخصى	مقدمة دفتر التحضير	البيانات العامة	الهدف	الموضوع	تحديد المفاهيم الفنية	الوسائل التعليمية	الخامات و الأدوات	الإخراج الفنى لدفتر التحضير	تنفيذ الدرس	التقييم	المعرض الفنى	المجموع الكلى
مقيم ١	٨,٤	٤,٠	٤,٧	١١,٠	٥,٤	٦,٠	٧,٨	٨,٤	٣,٦	٢٦,٩	٦,٠	٦,١	٩٨,٣
مقيم ٢	٨,٦	٤,٢	٥,٠	١٠,٥	٦,٠	٦,٢	٧,٢	٨,١	٣,٢	٢٦,٤	٦,١	٦,٢	٩٧,٧
مقيم ٣	٨,٧	٤,٤	٥,١	١٠,٧	٦,١	٥,٨	٧,٦	٧,٨	٣,٣	٢٦,١	٦,٢	٦,١	٩٧,٩

المجموعة التاسعة

	الجانب الشخصى	مقدمة دفتر التحضير	البيانات العامة	الهدف	الموضوع	تحديد المفاهيم الفنية	الوسائل التعليمية	الخامات و الأدوات	الإخراج الفنى لدفتر التحضير	تنفيذ الدرس	التقييم	المعرض الفنى	المجموع الكلى
مقيم ١	٧,٩	٤,٨	٤,٠	٩,٨	٥,٦	٧,٢	١٠,٠	٦,٥	٤,٢	٢٥,٣	٥,١	٦,٣	٩٦,٧
مقيم ٢	٧,٥	٤,٦	٣,٣	١٠,٠	٥,٨	٧,٧	١٠,٥	٦,٩	٣,٨	٢٥,٠	٤,٦	٦,٠	٩٥,٧
مقيم ٣	٧,٣	٤,٧	٤,٠	١٠,٢	٥,٦	٧,٤	١١,٠	٦,٤	٤,١	٢٤,٦	٥,٣	٦,٥	٩٧,٠

المجموعة العاشرة

	الجانب الشخصى	مقدمة دفتر التحضير	البيانات العامة	الهدف	الموضوع	تحديد المفاهيم الفنية	الوسائل التعليمية	الخامات و الأدوات	الإخراج الفنى لدفتر التحضير	تنفيذ الدرس	التقييم	المعرض الفنى	المجموع الكلى
مقيم ١	٨,٥	٤,٦	٤,٢	١٠,٧	٤,٨	٧,٦	١٠,٢	٩,٢	٣,٩	٢٥,٧	٦,٠	٥,٩	١٠١,٢
مقيم ٢	٨,٦	٤,٦	٥,٠	١١,٠	٥,٢	٧,٧	١٠,٠	٩,٠	٣,٧	٢٥,١	٦,٠	٦,١	١٠١,٨
مقيم ٣	٨,٧	٤,٧	٤,٦	١٠,٩	٤,٩	٧,٢	١٠,١	٩,١	٣,٦	٢٥,٨	٦,٢	٦,٠	١٠١,٧

متوسطات المجموعات

	المجموع الكلى	المعرض الفنى	التقويم	تنفيذ الدرس	الإخراج الفنى لدفتر التحضير	الخامات و الأدوات	الوسائل التعليمية	تحديد المفاهيم الفنية	الموضوع	الهدف	البيانات العامة	مقدمة دفتر التحضير	الجانب الشخصى
مقيم ١	٩٤,٤	٥,٤	٥,٥	٢٥,٧	٣,٩	٨,٢	٩,٠	٦,١	٥,٢	٩,٧	٣,٨	٤,٢	٧,٩
مقيم ٢	٩٣,٩	٥,٣	٥,٣	٢٥,٤	٣,٧	٨,١	٩,٠	٦,٢	٥,٣	٩,٦	٣,٩	٤,٢	٧,٧
مقيم ٣	٩٤,٠	٥,٣	٥,٥	٢٥,٣	٣,٧	٨,٠	٨,٩	٦,٠	٥,٤	٩,٧	٤,٠	٤,٢	٧,٩

درجات طالب و احد

	الجانب الشخصى	مقدمة دفتر التحضير	البيانات العامة	الهدف	الموضوع	تحديد المفاهيم الفنية	الوسائل التعليمية	الخامات و الأدوات	الإخراج الفنى لدفتر التحضير	تنفيذ الدرس	التقييم	المعرض الفنى	المجموع الكلى
مقيم ١	٨,٠	٥,٠	٤,٠	١٠,٠	٥,٠	٦,٠	١٠,٠	٨,٠	٥,٠	٣١,٠	٥,٠	٥,٠	١٠٢,٠
مقيم ٢	٨,٠	٥,٠	٤,٠	١٠,٠	٥,٠	٦,٠	١١,٠	٩,٠	٥,٠	٣٠,٠	٥,٠	٥,٠	١٠٣,٠
مقيم ٣	٨,٥	٥,٠	٤,٠	١٠,٥	٥,٠	٦,٠	١٠,٠	٨,٠	٥,٠	٣١,٠	٥,٠	٥,٠	١٠٣,٠

النتائـــــج

١ ـ تصميم معيار موضوعى لتقييم أداء الطالب / المعلم فى مادة التربية الفنية الميدانية

٢ ـ تحديد المهارات وكفاءات التدريس المتفق عليها من قبل التربويين الواجب توافرها فـــى معلم التربية الفنية والخبراء .

٣ ـ تحديد مهام ودور كل من المشرف والموجه ومدير المدرسة والطـــالب / المعلـــم فـــى تدريس مادة التربية الفنية الميدانية .

٤ ـ تحديد ماهية مصطلح التقييم والتقويم والقياس والمعايير المرتبطـــة بالدراســـة الحاليـــة ومجالها .

التوصيات

فى ضوء مشكلة البحث وأسئلته وفروضه وحدوده يمكن التوصية بما يلى : ـ

ـ تناول الإتجاهات المعاصرة لتقييم العملية التعليمية بصفة عامة وتقييم المواد الدراسية الفنية بمختلف مجالاتها بصفة خاصة بالدراسة والتحليـــل لإســـتخلاص فلســـفاتها وخطواتـــها للإستفادة منها فى بناء معايير موضوعية لتقييم مختلف المواد الدراسية فى داخل الكلية .

ـ تصميم بطاقات أو معايير لتقييم التربية الفنية الميدانية لمختلف المراحل التعليميـــة (قبـــل المدرسة ـ إبتدائى ـ إعدادى) فى ضوء أهداف المادة وفلسفة التعليم .

ـ تصميم برامج لإعداد الطالب / المعلم وتدريبه على كيفية استخدام بطاقات ملاحظـــة أداء زملاءه فى فترة النقد .

ـ تطبيق نظام التدريس المصغر للطالب / المعلم تحت إشراف أساتذة الكلية يتدرب فيها على إكتساب المهارات اللازمة للتدريب الميدانى .

ـ ضرورة الإهتمام بعقد إجتماعات دورية للأساتذة القائمين بالإشراف على التربيـــة الفنيـــة الميدانية لمناقشة القضايا الخاصة بتقويم أداء الطالب / المعلم فى ضوء بطاقة الملاحظة .

ـ عقد حلقات مناقشة لتدريب الموجهين بإختلاف مستوياتهم على كيفيـــة إســـتمارة بطاقـــات الملاحظة أو معايير التقييم الخاصة بالتربية الميدانية .

ـ تعريف الطالب / المعلم على محتويات بطاقة التقويم ، ليتعرف على مهارات التدريس التى سيتم تقييمه على أساسها .

ـ وضع نظام لمتابعة عمليات التقويم القائمة على معايير محددة بخدف معالجـــة المشـــكلات التى قد تظهر أثناء عملية التقييم .

ملخص البحث

دراسة الأساليب السائدة فى تقييم طلاب التربية الفنية الميدانية كمدخل لبناء معيار موضوعى لتقييمهم

هدفت الدراسة إلى :

- دراسة الأساليب السائدة فى تقييم الطالب/ المعلم فى مادة التربية الفنية الميدانية وتحليلها .
- تحديد الكفايات التدريسية اللازمة للطالب / المعلم فى مادة التربية الفنية الميدانية وتصنيفها .
- تقييم أداء الطالب / المعلم فى مادة التربية الفنية الميدانية فى ضوء هذه الكفايات .
- تصميم معيار موضوعى لتقييم أداء الطالب / المعلم فى التربية الفنية الميدانية يحقق مصداقية عملية التقييم .

وقد تحددت مشكلة البحث فيما يلى :

عدم وجود معيار موضوعى لتقييم طلاب التربية الفنية الميدانية للفرقة الخامسة يعمل على تقارب درجات المحكمين لهؤلاء الطلاب وذلك للتغلب على عدم الاتفاق فى درجات طلاب الفرقة الخامسة فى مادة التربية الفنية الميدانية، وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث فى التساؤل الآتى :

هل يمكن تصميم معيار موضوعى ذا بنود محددة ومقننة لتقييم طلاب الفرقة الخامسة فى مادة التربية الفنية الميدانية يعمل على تقريب أراء المحكمين مما يحقق مصداقية عملية التقييم ؟

وتتلخص أهمية البحث فيما يلى :

١- تحليل أساليب التقييم المتعددة للتربية الفنية الميدانية وذلك لاستخلاص معيار موضوعى لتقييم طلاب التربية الفنية الميدانية .

٢- تزويد المشرفين والمحكمين بمعيار موضوعى لتقييم الطالب / المعلم فى مادة التربية الفنية الميدانية يسهل القيام بعملية التقييم.

٣- تحقيق الثقة فى مصداقية عملية التقييم وتحديد المستوى العقلى للطالب ، وذلك من خلال استخدام معيار مصمم خصيصا لذلك.

وقد اشتملت الدراسة على خمسة فصول مبوبة على النحو التالى :-

الفصل الأول :وقد تضمن خلفية البحث – مشكلته – أهدافه –حدوده –أهميته – فروضه – منهجيته – مصطلحاته – الدراسات المرتبطة ،حيث أمكن تقسيمها إلى أربع محاور رئيسية :

أ –الدراسات التى تناولت أساليب التقييم والتقويم وبناء المعايير فى المناهج العامة .

ب– الدراسات التى تناولت أساليب التقييم والتقويم وبناء المعايير فى التربية الفنية .

جـ الدراسات التى تناولت مهارات التدريس والكفايات من حيث أهميتها وتصنيفاتها.

د – دراسات اهتمت بدور الإشراف والتوجيه الميداني .

الفصل الثانى : تناولت فيه الباحثة الكفايات والكفاءات ومهارات التدريس فى التربية الفنية الميدانية وقد اشتمل على محورين أساسين :

أولا : الكفايات والكفاءات فى التربية الفنية من حيث ماهيتها وأنواعها والعوامل المؤثرة فيها ومصادر اشتقاقها وبرامج التدريب على كفاءات التدريس وأسس تطورها .

ثانيا : مهارات التدريس فى التربية فى التربية الفنية من حيث ماهيتها وتصنيفها والمهارات اللازمة لمعلم التربية الفنية وتنفيذ وتقييم للدرس .

الفصل الثالث : تناولت فيه الباحثة التقويم والتقييم وبناء المعايير فى التربية الفنية وقد اشتمل على ثلاث محاور هى :

أولا : التقويم من حيث ماهيته ومراحله وأنماطه وسماته ووظائفه واستراتيجياته ودوره فى تطوير العملية التعليمية كما تناول موضوعية أدوات التقويم .

ثانيا: التقييم من حيث ماهيته ومراحله ووظائفه وأثره على العملية التعليمية .

ثالثا: المعايير من حيث ماهيتها وأنواعها والشروط الواجب توافرها عند وضع المعايير وكذلك خطوات بنائها .

الفصل الرابع : تناولت فيه الباحثة تصميم معيار لتقييم أداء الطالب / المعلم فى التربية الفنية واشتمل على محورين أساسيين:

أولا :أسس بناء المعيار من حيث الأساس الفلسفى حيث تناول هذا الأساس التربية الميدانية وماهيتها وأهدافها والنظام القائمة عليه ، كذلك تناولت الأساس السيكولوجي حيث تضمن دور الطالب / المعلم ودور المشرف الأكاديمي والموجه ودور مدير المدرسة .

ثانيا : تصميم معيار لتقييم أداء الطالب / المعلم فى التربية الفنية الميدانية وتناول استبيان لاستطلاع الرأى حول مدى صلاحية بطاقات التقييم المعدة فى الميدان ، كذلك تصميم المعيار الخاص بالدراسة الحالية وعرض لنتائج التجربة وتحليلها إحصائيا .

الفصل الخامس : تناولت فيه الباحثة مراجع البحث ونتائجه وتوصياته واشتمل على أربع محاور أساسية :

أولا: المراجع باللغة العربية والكتب المعربة والرسائل العلمية والمقالات والبحوث العلمية .

ثانيا: المراجع باللغة الإنجليزية .

ثالثا : ملاحق البحث .

رابعا : النتائج والتوصيات .

First: Arabic references.

Second: English references.

Third: Research appendixes

Fourth: Results and recommendations.

Third chapter:

The researcher handled assessment, evaluation and criteria constructs, in the field of art education. It Comprises 3 axes:

First: Evaluation, in respect of quality, stages, features, functions, strategies, and its role in the development of educational process. It also handled the objectivity of evaluation tools.

Second: Assessment, in respect of quality, stages, functions, strategies, and its role in the development of educational process.

Third: Criteria, in respect of quality, kinds, and the conditions that must be taken in consideration upon planning criteria and the steps of construction.

Fourth chapter

The researcher handled the bases of constructing the criterion of evaluating student's performance at art education, and it comprises two axes:

First: The bases of criterion construct, in respect of the philosophical basis.

Second: Designing the criterion of student's/ teacher's performance in the field art education. It also handled the questionnaire of investigating the opinions related to th suitability of assessment cards, in addition to the design of the criterion of the present study, presenting the study results, the statistical analysis results.

Fifth Chapter

It includes research references, results, and recommendations. It comprises four principal axes:

Research importance

1. Analysis of the different evaluation methods of field art education, to extract an objective criteria for the evaluation of the field art education.
2. Providing supervisors and judges with an objective criterion for evaluating student/teacher in the subject of field art education, to facilitate evaluation process.
3. Gaining confidence in the evaluation process, and defining the intellectual level of the student through the use of ad hoc criterion.

The study comprises five chapters:

First Chapter

It comprises the research background, problem, aims, limitations, importance, hypotheses, terms and related literature.

Second Chapter

The researcher handled adequacies, competencies and teaching skills at field art education. It includes two axes:

First: The adequacies and competencies in the art education, including their quality, kinds, the influencing factors, sources of derivations, the training programs on teaching competencies, and the bases of their development.

Second: Teaching skills in the field of art education, in respect of their quality, classification, and the required skills needed for the teacher of art education, related to planning, delivering and evaluating lesson.

A Study of the Available Approaches in Evaluating Art Education Students in the Subject of Practical Teaching as an Approach to Design an Objective Criteria for their Evaluation

Research aims

- Studying the prevailing methods of evaluating and analysis of student's /teacher's evaluation, in the subject of field art education.
- Defining teaching competencies, necessary for student/teacher in the subject of art education and classifying them.
- Evaluating student's performance in the subject of field art education, in view of the above- mentioned competencies.
- Designing an objective criterion for the evaluation of the student/teacher at field art education, realizing the credibility of evaluation process.

Research Problem

The lack of a subjective criterion for the evaluation of the students of field art education, for the fifth grade, leading to the approximation of the judges scores, in respect of those students.

***So the research problem is defined through the following question*:**

Is it possible to design an objective criterion, comprising defined standardized items, for the evaluating of the fifth grade, in art education subject leading to the approximation of the judges scores, to realize the credibility of evaluation process?

Hellwan University
Faculty of Art Education
Postgraduate Studies
Art Education Sciences
Department

A Study of the Prevailing Methods of Evaluating Field Art Education Students As An Approach for Constructing A Related Objective Criteria

Thesis Prepared By

Abeer SafWat Abd El-Fatah
Demonstrator at the Department Of Education Sciences

As a Partial Fulfillment for Obtaining Master Degree At Art Education

Supervision

Professor Dr.

Layla Hosni Ibrahim

Professor Of Curricula & Teaching Methods Of Art Education

Former Deputy Dean of Post Graduate Studies
Helwan University

Professor Dr.

Magdi Farid El-Adawi

Professor Of Curricula & Teaching Methods Of Art Education

Dean
of Faculty of Specific Education

2002 AD